



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU

Uuden edellä

Saduilla pienryhmäksi

Wulff, Jenni

2013 Tikkurila

Laurea-ammattikorkeakoulu
Tikkurila

Saduilla pienryhmäksi

Jenni Wulff
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Toukokuu, 2013

Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Varhaiskasvatus ja päivähoito.....	7
3	4-vuotias lapsi	9
3.1	Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus	9
3.2	Kielellinen kehitys ja oppiminen.....	10
3.3	Motorinen kehitys	11
4	Sadutus	12
5	Osallisuus ja ryhmäytyminen.....	13
5.1	Osallisuus	13
5.2	Ryhmäytyminen.....	15
5.2.1	Ryhmän kehitysvaiheet	15
5.2.2	Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot	17
5.2.3	Koheesio ja normit	19
5.2.4	Roolit ja status.....	20
6	Pienryhmätoiminnan tavoitteet	23
7	Pienryhmätuokioiden toteutus ja arviointi.....	23
7.1	Ensimmäinen toimintakerta, ryhmän aloitus ja ryhmämaalaus.....	25
7.2	Toinen toimintakerta, sateenkaarikalasormimaalaus	29
7.3	Kolmas toimintakerta, sateenkaarikala-sadutus	31
7.4	Neljäs toimintakerta, sadutus.....	33
7.5	Viides toimintakerta, sadusta kuva.....	35
7.6	Kuudes toimintakerta, sadutus.....	38
8	Luotettavuus ja eettisyys	40
9	Yhteenveto.....	41
10	Pohdinta	48
	Lähteet	51
	Kuvat	53
	Liitteet	54
	Liite 1 Haastattelurunko	54
	Liite 2 Kirje vanhemmille.....	55

Tekijä Jenni Wulff

Saduilla pienryhmäksi

Vuosi	2013	Sivumäärä	55
-------	------	-----------	----

Tämä opinnäytetyö käsittelee sadutusta sekä toiminnallisia menetelmiä pienryhmän ryhmäytymisen tukena. Opinnäytetyö on toiminnallinen ja se toteutettiin 4-vuotiaiden lasten pienryhmänä. Toimintakertoja oli yhteensä kuusi. Toimintaympäristönä toimi varhaiskasvatusympäristö. Opinnäytetyö toteutettiin yksityisessä Setlementti Louhelan päiväkodissa Järvenpäässä. 1-5 -vuotiaiden lasten päiväkotiryhmästä valittiin neljä nelivuotiaasta lasta opinnäytetyön pienryhmään. Opinnäytetyön aihe valikoitui työelämän yhteistyökumppanin toiveen pohjalta tämän ikäisille suunnatusta pienryhmätoiminnasta sekä ryhmäytymisestä.

Toiminnan tavoitteena oli saada aikaan lapsia ryhmäyttävä pienryhmä, eli että lapset toimisivat yhdessä ryhmänä. Lisäksi tavoitteena oli oman ohjaajuuden kehittäminen. Tarkoituksena oli saada aikaan lapsia osallistava pienryhmä. Menetelminä pienryhmässä toimivat sadutus sekä kuvallinen ilmaisu. Kuvallisen ilmaisun menetelmiä olivat ryhmämaalaus, sateenkaarikasormimaalaus sekä vapaa piirustus omasta sadusta. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteltiin päivähoitoa ja varhaiskasvatusta, 4-vuotiaan lapsen kehitystasoa ja sadutusta sekä osallisuutta ja ryhmäytymistä. Toimintatuokiot videokuvattiin, jotta havainnot olisivat kattavampia. Havainnoinnin lisäksi arvioinnissa vaikuttivat lastentarhanopettajalta sekä lapsilta saatu palaute ryhmän toiminnasta.

Havainnoinnin ja saadun palautteen perusteella opinnäytetyön tavoitteet toteutuivat mielestäni kohtuullisen hyvin. Opinnäytetyö on merkittävin mukana olleille lapsille sekä päiväkodille, mutta se toivottavasti herättää ajatuksia pienryhmätoiminnan haasteista ja mahdollisuuksista. Lapset nauttivat omasta pienestä ryhmästään ja saivat sekä ryhmäytymisen että osallisuuden kokemuksia. Lapset osallistuivat mielellään ryhmätuokioihin ja antoivat positiivista palautetta. Myös oma ohjaajuuteni kehittyi prosessin aikana ja sain lisävarmuutta omaan ammatilliseen työotteeseeni. Haasteita pienryhmätoiminnalle ja ryhmäytymiselle aiheutti lasten epäsäännöllinen läsnäolo päiväkodissa. Opinnäytetyö oli haasteellinen, mutta onnistunut ja opettavainen kokemus.

Asiasanat: varhaiskasvatus, päivähoito, pienryhmä, osallisuus, ryhmäytyminen, sadutus, toiminnallinen

Name Jenni Wulff

To the small-group with stories

Year	2013	Pages	55
------	------	-------	----

This thesis is functional and it addresses promoting group spirit in a small group with story crafting and functional methods. The study was carried out as small group research with four-year-old children in six separate meetings. The thesis was carried out in a private early childhood education unit Settlement Louhela's daycare in Järvenpää. Four children of four years were selected from day care group with children from one to five years to my thesis small group. The subject of the thesis was selected by a wish from the partner day care unit. The objective was to study a small-group of children in this age and their team building.

The objective was to provide the children exercises promoting group spirit in a small group where the children were working together as a team. In addition the target was to develop my own leadership. The purpose was to provide a small group where children have a feeling of involvement. The methods were story crafting and visual expressing. The visual expressing methods were group painting, rainbow fish finger painting and free drawing from children's own stories. The theoretical context covers early childhood education and day care, the development level of a four-year-old child, story crafting, inclusion and teaming. The small group sessions were videotaped for more comprehensive observation. In addition to the observation feedback about the group activities from the kindergarten teacher as well as children-affected my evaluation.

According to my opinion, my observations and feedback revealed that the targets of this thesis were achieved quite well. The thesis is the most significant to the children in the small group and to the early childhood education unit where it was made. I hope also that this thesis will invite reflections from challenges and possibilities from small group activities. Children enjoyed working in their own small-group and got experiences of inclusion and grouping. The children were willingly participating and giving positive feedback. Also my own leadership in the group developed during the process and I got more self-confident in my professional approach. The irregular presences of the children caused challenges for the group activities and teaming. The thesis process was challenging but successful and an educational experience

Keywords: early childhood education, day care, small group, inclusion, grouping, story crafting, functional

1 Johdanto

Opinnäytetyöni on toiminnallinen ja se on toteutettu 4-vuotiaiden lasten pienryhmänä. Opinnäytetyön toiminnallinen osuus koostui kuudesta pienryhmätuokiosta, jotka sisälsivät yhteisen aloituksen, toimintaosuuden ja lopetuksen. Opinnäytetyön toteutus tapahtui yksityisessä Setlementti Louhelan päiväkodissa Järvenpäässä. Valitsimme yhdessä lastentarhanopettajan kanssa 1-5-vuotiaiden lasten sisarusryhmästä neljä nelivuotiaista lasta opinnäytetyön pienryhmään. Lapsivalintaan vaikutti lähinnä se, että ryhmässä on paljon ennakkopäivillä olevia lapsia eli he ovat vain joitakin päiviä viikossa hoidossa. Valitsimme ryhmään lapset, jotka ovat ryhmästä yleensä paikalla. Tämä osoittautui kuitenkin myöhemmin melko haastavaksi.

Opinnäytetyön aihe valikoitui työelämän yhteistyökumppanilta tämän ikäisille suunnatusta pienryhmätoiminnasta tulleen toiveen pohjalta. Myös toive lasten ryhmäytymisestä toiminnan tavoitteena tuli työelämän taholta. Tämän ikäiset lapset tekevät paljon yksilötoita, joten ryhmässä yhdessä tehdyt asiat tukevat lasten ryhmäytymistä. Opinnäytetyön teoreettisessa viitekehyksessä käsittelen päivähoitoa ja varhaiskasvatusta, neljävuotiaan lapsen kehitystasoa, sadutusta menetelmänä sekä osallisuutta ja ryhmäytymistä.

Opinnäytetyön suunnitelma esitettiin maaliskuussa 2012 ja pienryhmätuokiot pidettiin marraskuussa 2012-maaliskuussa 2013. Lapsiryhmä oli itselleni jo tuttu entuudestaan, sillä olin työskennellyt ryhmässä jo vuoden ajan ennen pienryhmätoiminnan aloitusta. Oma työskentelyni ryhmässä omalta osaltaan sekä helpotti että vaikeutti pienryhmän pitämistä.

Toiminnan tavoitteena oli saada aikaan lapsia ryhmäyttävä pienryhmä sadutuksen sekä toiminnallisten menetelmien keinoin. Tarkoituksena oli luoda turvallinen, virikkeellinen ja osallisuuden tunnetta kasvattava pienryhmä. Lisäksi tavoitteena oli oman ohjaajuuden kehittyminen. Menetelminä pienryhmässä toimivat sadutus sekä toiminnallisena menetelmänä kuvallinen ilmaisu. Sadutus oli itselleni ennestään vieras menetelmä, joten halusin pienryhmässä kokeilla hieman erilaisia sadutusmenetelmiä. Kuvallisen ilmaisun menetelmiksi valitsin ryhmämaalauksen, sateenkaarikalasormimaalauksen ja vapaan piirtämisen omasta sadusta. Menetelmät on valittu tavoitteita, lasten osallisuutta ja ryhmäytymistä tukeviksi, sekä lasten ikä ja kehitystaso huomioon ottaen.

Tavoitteiden arvioimiseen vaikuttivat havainnointi, videointi, itsearviointi sekä lastentarhanopettajalta kyselyllä ja lapsilta hymynaamojen avulla saatu palaute ryhmän toiminnasta. Tavoitteet toteutuivat mielestäni kohtuullisen hyvin. Lapset nauttivat omasta pienestä ryhmästään sekä saivat ryhmäytymisen ja osallisuuden kokemuksia. Myös oma ohjaajuuteni kehittyi prosessin aikana.

2 Varhaiskasvatus ja päivähoito

Varhaiskasvatus on prosessi, jossa lapsi kehittyy aktiiviseksi toimijaksi omaehtoisen elämyksellisen toiminnan kautta, vertaisryhmäkontaktien ja aikuisen tavoitteellisen ohjauksen avulla. Yhteiskunnan järjestämä varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Se on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys. (Kuokkanen 2006: 26–27, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 11.) Kasvatus ajatellaan varhaiskasvatuksessa lapsen kaikinpuolisen kehittymisen tukemiseksi, joka tapahtuu kokonaisvaltaisena toimintana. Kasvatuksen keskeisenä työtapana ovat leikki, työ, opettelu ja sosiaaliset vuorovaikutustilanteet. (Hellström 2010: 257.)

Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua sekä heidän kehitystään ja oppimistaan. Varhaiskasvatuksessa tarvitaan vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää yhteistyötä eli kasvatuskumppanuutta, jotta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muodostaa lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 11.)

Laki lasten päivähoidosta (1 §) määrittää lasten päivähoidon tarkoittamaan lapsen hoidon järjestämistä päiväkotihoidona, perhepäivähoitona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana. Lain mukaan (2 a §) päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoidossa olevien lasten kohteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. (Finlex 19.1.1973/36.) Varhaiskasvatusta järjestetään varhaiskasvatuspalveluissa, joista keskeisimpiä ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä erilainen avoin toiminta. Näitä palveluja tuottavat kunnat, järjestöt, yksityiset palveluntuottajat ja seurakunnat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 11.) Varhaiskasvatusympäristö muodostuu fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuudesta, johon kuuluvat rakennetut tilat, lähiympäristö sekä toiminnallisesti eri tilanteisiin liittyvät psyykkiset ja sosiaaliset ympäristöt sekä erilaiset materiaalit ja välineet. Oppimiseen innostava monipuolinen ja joustava ympäristö herättää lapsissa mielenkiintoa, kokeilunhalua ja uteliaisuutta, mikä kannustaa lasta toimimaan ja ilmaisemaan itseään. Ympäristö tuo siis myös erilaisia tiedollisia, taidollisia ja kokemuksellisia aineksia, joita voi hyödyntää toiminnassa ja sen suunnittelussa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 17.)

Lain lasten päivähoidosta (2 a §) mukaan päivähoidon tulee omalta osaltaan tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö. Myös lapsen ikä ja yksilölliset tarpeet sekä kulttuuriperinne tulee ottaa huomioon ja päivähoidon tulee edistää

lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. (Finlex 19.1.1973/36.)

Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia, sillä kun lapsi voi hyvin, hänellä on mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset. Hyvinvoinnin edistämiseksi lapsen terveys ja toimintakyky turvataan sekä hänen perustarpeistaan huolehditaan. Kun lapsi kokee, että häntä arvostetaan, hänet hyväksytään omana itsenään, hän tulee kuulluksi ja nähdyksi, saa hän vahvistusta terveelle itsetunnolle. Tällöin lapsi uskaltaa yrittää ja oppii sosiaalisia taitoja. Lapsi tulee kohdata hänen yksilölliset tarpeet, persoonallisuus ja perhekulttuurinsa huomioon ottaen, jolloin hän kokee olevansa tasa-arvoinen sukupuolestaan, sosiaalisesta tai kulttuurisesta taustastaan tai etnisestä alkupe-
rästään riippumatta. Lapsen hyvinvointia varhaiskasvatuksessa puolestaan edistävät mahdollisimman pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet. Myös lapsen suhteita vanhempiin, kasvattajiin ja muihin lapsiin vaalitaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 15.)

Varhaiskasvatuksen käytännön toimintaa ohjaa vaatimus lapsilähtöisyydestä. Lapsilähtöinen kasvatustarkastelee kasvatusta lapsen kautta. Aikuinen puolestaan toimii oppimisen tukijana ja aktiivisen kasvuympäristön luojana lapselle. (Kuokkanen 2006: 27.) Leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen sekä eri taiteen alueisiin liittyvä ilmaiseminen ovat lapselle ominaisia tapoja toimia ja ajatella. Lapselle luonteva toiminta vahvistaa hänen hyvinvointiaan ja käsitystä itsestään sekä lisää hänen osallistumismahdollisuuksiaan. Toimiessaan itselleen mielekkäällä tavalla lapsi myös ilmentää ajatteluaan ja tunteitaan. Kun kasvattajat toimivat ja keskustelivat yhdessä lasten kanssa sekä havainnoivat lasten toimintaa, heille avautuu kanava lasten ajatteluun ja maailmaan. Lapselle ominaiset toiminnan tavat otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksen muodoissa ja ne ohjaavat kasvattajayhteisön tapaa toimia lasten kanssa. Varhaiskasvatusta kehitetään kokonaisvaltaisesti lapsen ja kasvattajayhteisön toimintaa sekä varhaiskasvatusympäristöä arvioimalla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 20.) Lapsuudessa keskeisin perustan oppimiselle antavat vertaisryhmä, leikki ja aikuisen tarjoamat aktiviteetit (Kuokkanen 2006: 27).

Taiteelliset peruskokemukset syntyvät musiikillista, kuvallista, tanssillista ja draamallista toimintaa, kädentaitoja sekä lasten kirjallisuutta vaalivissa lapsen kasvuympäristöissä. Taiteellisten kokemusten intensiivisyys ja lumous virittävät lapsen toiminnallisuuden ja tempaavat mukaansa. Taiteessa lapsen on mahdollista kokea mielikuvitusmaailma, jossa kaikki on mahdollista ja leikisti totta. Lapsi nauttii taiteesta, taidoista ja ilmaisusta sekä tehdessään yksin että osallistuessaan tuotoksiin yhdessä muiden kanssa. Taiteellisen kokemuksen ja tekemisen kautta lapsi kehittyy yksilönä ja ryhmän jäsenenä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 23-24.) Taiteelliset elämykset ja kokemukset kehittävät lapsen persoonallisuutta sekä tukevat monipuolisesti lapsen kognitiivista, motorista ja sosioemotionaalista kehitystä

(Arjen ylistys 2006: 17). Lapsi oppii tiedollisesti parhaiten elävien mielikuvien kautta. Asioita on turha opettaa abstraktissa muodossa, sillä tämänikäisen oppiminen lähtee elämyksestä. (Hellström 2010: 257.)

Kieli tukee lapsen ajattelutoimintojen kehitystä ja kommunikaation kehitystä merkitysten välittäjänä. Leikeillä ja saduilla on varhaislapsuudessa erityinen merkitys lapsen kielen kehitykselle ja maailmankuvan syntymiselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 19.) Kielellisesti virikkeellisessä ja toiminnallisessa kasvuympäristössä lapset voivat havainnoida sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä. Varhaiskasvatuksen päivittäisiin toimintamuotoihin kuuluvat erilaiset sadut, tarinat ja kertomukset sekä runot, riittelyt ja rytmitykset. Lapset kuulevat valmiita tarinoita sekä saavat keksiä ja tuottaa omia juttujaan. Sadutus-menetelmän avulla lapset saavat mahdollisuuden kertoa omista ajatuksistaan. (Arjen ylistys 2006: 13.)

3 4-vuotias lapsi

Pienryhmään valitut lapset olivat iältään 4-vuotiaita, kaikki ovat syntyneet vuonna 2008. Kukaan tässä teorian pohjalta tämän ikäisiä lapsia, koska lapsen kehitysvaiheen tunteminen ja tiedostaminen ovat tärkeitä toiminnan suunnittelun ja arvioinnin kannalta. Kehitysvaiheeseen kuuluvat erilaiset sosiaaliset taidot, vuorovaikutus, kielellinen kehitys ja oppiminen sekä motorinen kehitys.

3.1 Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus

Sosiaaliset taidot ovat käyttäytymisen muotoja, joita tarvitaan sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa vaativissa tilanteissa. Sosiaaliset taidot ovat opittuja, mutta ihmisen synnynnäisellä temperamentilla voi olla vaikutusta niihin. (Laine 2005: 115-116.)

4-vuotias lapsi on kehitysvaiheessa, jossa voimakas tahtominen ja uhmaikä alkaa tasaantua. Lapsi haluaa saada hyväksyntää ja myönteistä huomiota onnistumisista tekemällä asioita itse. Lapsi haluaa leikkikavereita, vaikka leikeissä esiintyykin usein nahistelua. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009:61.) Lapsi on vielä minäkeskeinen, oman maailmansa keskipiste, joka haluaa ottaa ja omistaa. Hänen on vielä vaikeaa käyttäytyä kauniisti ja jakaa omia lelujaan toisille epäitsekäästi. (Jarasto & Sinervo 2000: 49.) Lelujen jakaminen ja oman vuoron odottaminen helpottuukin lähempänä neljää ikävuotta, jolloin leikit ovat sujuvampia. Lapsi nauttii erityisen paljon kuvittelu- ja roolileikeistä. (Järvinen ym. 2009:61.) Vähitellen saatuaan myönteisiä kokemuksia yhdessä toimimisesta lapsi oppii odottamaan vuoroaan, lainaamaan tavaroitaan ja unohtamaan hetkeksi omat tarpeensa. Ystävä valitaan vielä usein toiminnan

mukaan ja ryhmä vaihtuu usein. Leikki on vielä etupäässä rinnakkaisleikkiä, jossa lapset puuhaavat ja katsovat mallia toisiltaan. (Jarasto & Sinervo 2000: 50-51.)

Lapsi on mielikuvitukseltaan rikas ja hänellä voi olla mielikuvitusystävä. Lapsi uppoutuu leikin ja sadun maailmoihin sekä kertoo tarinoita ja liioittelee jutuissaan. (Aaltonen, Lehtinen, Lep-pänen, Peltonen, Tarvo, Tuunainen & Viherä-Toivonen 2008: 11.) Lapsella on runsaasti muis-tikuvia, kokemuksia, elämyksiä ja sanavarastoa eli mielikuvituksen rakennusaineita. Mieliku-vitus näkyy uutena kiinnostuksena satuihin itseensä ja lapsi myös sepittää omia tarinoitaan. Mielikuvitus on tarpeen myös myöhemmin elämässä, joten sitä kannattaa nyt arvostaa. (Jaras-to & Sinervo 2000: 54.) Lapsi tarvitsee aikuista myös sovittelijana ja tilanteen jäsentäjänä (Aaltonen ym. 2008: 24).

Neljän vuoden iässä lapsi on varma itsestään ja osaa omasta mielestään mitä vaan. Lapsi ha-luaa miellyttää ja pyrkii omaksumaan sen sosiaalisen taidon, jonka aikuinen hänelle opettaa. Lapsi yrittää ymmärtää ihmisten rooleja ja jäljitellä niitä leikeissään. Lapsi osaa myös nou-dattaa sääntöjä aika hyvin ja näkee varsinkin toisten tekemät sääntörikkomukset. Neljävuoti-as leikkii mielellään toisen lapsen kanssa ja ottaa kaverinsa kokemukset ja ajatukset huomi-oon sekä omaa jo neuvottelutaitoja. Neljävuotias tuntee myötätuntoa toista kohtaan sekä mielihyvää voidessaan ilahduttaa tai lohduttaa toista. Lapsi ei vielä aina erota totta ja kuvi-teltua. (Aaltonen ym. 2008: 34.)

3.2 Kielellinen kehitys ja oppiminen

Tämä ikä on kielellisesti aktiivisin lapsuuden vaihe, jolloin lapsi ymmärtää jo tavallista puhet-ta. Lapsi kiinnostuu sanaleikeistä ja riimittelystä ja osaa käyttää kieliopillisesti oikeita lausei-ta, myös sivulauseita. Lapsi käyttää puheessaan adjektiiveja ja puhuu selkeästi, vaikka joita-kin äänteitä voi puuttua. (Aaltonen ym. 2008: 20.) Isot käsiteluokat alkavat erottua osaluokik-si. Alakäsitteet hahmottuvat ja lapsi ymmärtää että esimerkiksi koiria on erilaisia (Jarasto & Sinervo 2000: 57).

Neljävuotias osaa keskustella ja kuunnella muita sekä esittää kysymyksiä kuulemastaan. Lapsi myös kyselee paljon ja kaipaa perusteellisia selvityksiä kysymyksiinsä. Lapsen puhe alkaa olla kertovaa ja hän onkin taitava kertomaan asioista ja tapahtumista. (Aaltonen ym. 2008: 20.) Lapsi nauttii loruista, lauluista ja satujen kuuntelemisesta ja hänen mielikuvituksensa on vil-kas (Järvinen ym. 2009:61). Neljävuotias uskoo, mitä näkee eli omat havainnot määräävät ajattelua. Lapsi osaa kertoa ajatuksistaan. Lapsi osaa järkeillä asioita, joita on nähnyt aiem-min ja ratkoa ongelmia. Hän kykenee ajattelussaan rinnastamaan ja luokittelemaan sekä ver-

tailemaan ja ryhmittelemään asioita. Lapsi ymmärtää ja noudattaa erilaisia sääntöjä. Lapsi oppii nopeasti, kun häntä neuvotaan. (Aaltonen ym. 2008: 15.)

Muoto- ja väri-ilo ovat voimakkaita. Lapsi voi nimetä työnsä jo etukäteen ja suunnitella, mitä hän piirtäisi, mutta hän muuttaakin työn nimeä työn kuluessa aina sen mukaan, mitä se milloinkin muistuttaa. Hän ei siis jaksa pitää mielessään tavoitetta. Aikuisen antaman tehtävän lapsi suorittaa mielellään vain, jos se jotenkin liittyy hänen kokemusmaailmaansa. Lapsen oma tavoite on tärkeämpi, kuin jonkun toisen antama tavoite. Jos lapsi esimerkiksi saa liian monimutkaisen tehtävän, hän tekee sen omalla tavallaan ja sitten antaa sille nimen, jota tietää aikuisen toivovan, vaikka työssä ei olisikaan mitään yhtäläisyyttä annetun tehtävän kanssa. (Jarasto & Sinervo 2000: 57.)

3.3 Motorinen kehitys

Lapsen motorisen kehityksen lähtökohtana on oma keho ja sen kautta koetut aistimukset. Lapsen motorinen kehitys noudattaa selkeää kaavaa, jossa taidot rakentuvat toistensa päälle, sillä jos jokin vaihe jää kesken, kehitys pysähtyy kunnes taito on opittu ja vasta sitten alkaa uuden taidon oppiminen. (Aaltonen ym. 2008: 28.)

Neljän vuoden iässä lapsi osaa kävellä vakaasti ja hallitsee hyvin tasapainonsa. Lapsi oppii hyppimään ja seisomaan yhdellä jalalla (muutaman sekunnin). Lapsi hallitsee oikean kynäotteen (sivellinote). Lapsi jäljentää ristin lisäksi kolmion. (Aaltonen ym. 2008: 29.) Lapsi osaa piirtää pääjalkaisen ihmishahmon lisäksi taloja, sädetikun näköisiä puita ja auringon taivaalle, mutta mittasuhteet heittävät vielä. Muodot ja kuviot alkavat hahmottua, neljävuotias tunnistaa ristin, pystyviivan, poikkiviivan, ympyrän, neliön ja kolmion, mutta muovailee vielä etupäässä palloja ja pötköjä. (Hiekkataipale & Kervola-Janatuinen 2013 [Kallionen 2003] Toi Hahmo Ay-internetsivut.)

Käsien ja silmän yhteistyö paranee ja lapsi on kiinnostunut uusista taitoa vaativista materiaaleista; leikkaamisesta, sahaamisesta, helmien pujottelusta, muovailusta ja ompelemisen alkeista. Askartelun jälkeen lapsi haluaa purkaa tunteitaan ja jännityksiään liikkumisella. (Jarasto & Sinervo 2000: 55.) Neljävuotias lapsi tietää kehonsa osat ja saavuttaa perusliikunta-aidot (Aaltonen ym. 2008: 29). Lapsi kykenee joustavasti siirtymään rytmistä toiseen ja yhdistelemään eri liikesarjoja (Jarasto & Sinervo 2000: 54).

4 Sadutus

Sadutus on menetelmä, jonka avulla lapset, nuoret ja aikuiset muokkaavat ajatuksiaan tarinaksi. Sadutus on keino, jonka avulla aikuiset voivat tehdä tilaa lasten ottamiselle mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Sadutuksessa lasta tai lapsiryhmää kehoitetaan kertomaan oma kertomus, jota aikuinen kuuntelee ja jonka hän kirjaa sanatarkasti. Sadutus ei kuitenkaan ole opetusmenetelmä, eikä sen tarkoituksena ole ensisijaisesti opettaa itsensä ilmaisemista, lukemista tai kirjoittamista. Sadutus on ennen kaikkea vastavuoroiseen toimintakulttuuriin johdatteleva menetelmä. Lapsi saa päätäntävällän siihen, millainen hänen tarinansa on. Sadutusmenetelmä on kehitetty Suomessa, josta se on levinnyt myös muualle maailmalle. (Karlsson 2005: 10.)

Sadutuksessa yhdistetään merkityksellinen kertominen, kirjoittaminen ja lukeminen. Sadutus on vastavuoroista kuuntelua, kerrontaa ja toisten ajatusten vakavasti ottamista sekä yhdessä tekemistä. Sadutus on tapa tai väline, jolla saa tietoa ja voi kertoa omista mielteistään ilman toisen arviointia ja tulkintaa. Kertomuksen kertoja on sadutettava ja kirjaaja on saduttaja, sillä kirjaaja on aktiivinen kuuntelija ja siten myös innostaa sadutukseen. (Karlsson 2005: 11.)

Sadutusmenetelmässä saduttaja sanoo sadutettavalle:

”Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.”

Aikuinen ei anna kertomukselle aihetta eikä tee lisäkysymyksiä. Kun lapsi tai lapsiryhmä kertoo tarinaa, aikuinen kirjaa sen sana sanalta kuten kertoja sen kertoo. Samalla aikuinen keskittyy kuuntelemaan kertomusta ja osoittaa sen ilmeillään ja olemalla puuttumatta kertomuksen sisältöön. Lopuksi aikuinen lukee kertomuksen kertojalle, joka voi halutessaan muuttaa tai korjata jotakin, näin kertomus säilyy kertojan päätäntävällässä. Satu-sanana määrittelee kertoja kertomuksellaan, sillä ei siis tarvitse olla kirjallisuudesta tuttua tarinan rakennetta (Karlsson 2005: 44, 46).

Sadutuksessa aikuinen ei korjaa lapsen ”virheitä”, sillä tärkeää on keskittyä itse sanomaan. Samalla aikuinen osoittaa arvostavansa lasta sellaisena kuin hän on. (Karlsson 2005: 51.) Kertomukseen merkitään sopimuksen mukaan lapsen etunimi (ja sukunimi), ikä, kerrontapaikka, päivämäärä, kirjaaja ja muut kuulijat (Karlsson 2005: 62).

Lapsia voi saduttaa kahden kesken, pienessä tai suuressa ryhmässä. Saduttaminen ei vaadi monimutkaisia välineitä, ja sitä voi tehdä missä vaan. Yksin kertominen ja ryhmäsadutustilanteet eroavat toisistaan. Kahdestaan oleminen synnyttää tietynlaisen intiimin läheisyyden tun-

teen, kun taas ryhmässä yhdessä kerrottu satu puolestaan luo yhteisöllisyyttä ja yhdessä poh-
timista. Asioita voidaan perustella monesta näkökulmasta ja yhteisen tarinan syntymiseksi on
löydettävä kaikkia tyydyttävät juonen käänneet. Yhteissadussa näkyy ryhmän kiinteyden aste
ja samalla kertomus synnyttää yhteenkuuluvuutta, jossa jokaiselle löytyy oma paikkansa.
(Karlsson 2005: 69, 70.)

5 Osallisuus ja ryhmäytyminen

Osallisuus ja ryhmäytyminen ovat toiminnan suunnittelun lähtökohtana. Osallisuus ja ryhmä-
ytyminen liittyvätkin paljon toisiinsa, sillä osallisuus on kuulumista johonkin yhteisöön ja osal-
lisuuden kokemukset puolestaan vaikuttavat ryhmäytymiseen. Osallisuutta on myös kuvattu
tikapuumallilla, jonka Rogert Hart on kehittänyt vuonna 1992. Ryhmäytymiseen vaikuttavat
monet asiat, kuten ryhmän kehitysvaiheet ja rakenne. Myös vuorovaikutus ja sosiaaliset nor-
mit, koheesio ja yksilöiden roolit ryhmässä vaikuttavat ryhmäytymiseen. Osallisuuden ja ryh-
mäytymisen elementit vaikuttavat paljon toisiinsa.

5.1 Osallisuus

Sosiaalipedagoginen työote varhaiskasvatuksessa edistää lasten osallisuutta ja vähentää syr-
jäytymistä. Mitä aikaisemmin lapsille opetetaan sosiaalisia ja toiminnallisia taitoja, sen var-
memmin he kykenevät myöhemmin toimimaan yhteiskunnassamme täysivaltaisina jäseninä
(Hämäläinen 2006: 16-17.) Sosiaalipedagogiikalle ominaiset tavat toimia eli toiminnallisuus,
innostaminen ja elämyksellisyys ovat mukana opinnäytetyön toiminnan suunnittelussa, sillä
lapset saavat uusia kokemuksia yhdessä tekemisestä pienryhmätoiminnassa.

Osallisuus on yksi tärkeä lähtökohta opinnäytetyölle. Osallisuus on yhteisöön kuulumista ja
kokemus siitä, että on osallisena jossain suuremmassa kokonaisuudessa (Haapamäki 2000: 20).
Osallisuus on kuulumista johonkin yhteisöön ja yhteisö vaikuttaa lapsen identiteettiin, oppi-
miseen ja kehitykseen. Sosiaalinen vuorovaikutus on tärkeää lapselle ja se auttaa uuden op-
pimisessa eri kehityskausilla. Hyvässä ryhmässä hyväksytään myös erilaisuus, jolloin lapsen
osallisuuden kokemus vahvistuu ja itseluottamus kasvaa (Rasku-Puttonen, Karila, Alasuutari &
Nummenmaa 2006, 13-14.) Lapselle osallisuus ja tunne yhteenkuuluvuudesta merkitsevät sitä,
että hänellä on mahdollisuus tulla kuulluksi jokapäiväisissä askareissaan ja leikeissään. Olen-
naista on, että lapsi kokee olevansa hyväksytty, arvostettu ja tärkeä jäsen omassa yhteisös-
sään, esimerkiksi päiväkotiryhmässään. (Eskel & Marttila 2013: 78.)

Lasten näkemysten kuuleminen ja aloitteellisuuden mahdollistaminen auttavat aikuisia näkemään lapset toimijoina sekä tarjoaa peilin kasvattajan omalle toiminnalle ja antaa siitä palautetta. Tuo peili auttaa heitä kehittämään pedagogista toimintaansa ja kehittymään ammatillisesti. (Turja 2011: 52-53.) Lapsilähtöisyys on yksinkertaisuudessaan lapsen tarpeiden huomioimista hänen ikäkehityksensä mukaisesti. Lapselle on taattava oikeus tulla kuulluksi häntä koskevissa asioissa, lasta myös kannustetaan tekemään omia yksilöllisiä valintoja ja luomaan vahvan minäkuvan itsestään. Lapsi oppii toimimalla itse, kasvattajan työ on puolestaan tukea lasta, että hän oppii tekemään itse omia valintojaan. (Kupila 2004: 9-10.)

Osallisuuden yhteydessä puhutaan yleensä osallistamisesta. Sillä tarkoitetaan että esimerkiksi henkilökunta tai tutkijat suuntaavat lapsiin tai vanhempiin sellaisia toimenpiteitä, joilla heidät yritetään saattaa osallisiksi. Turja (2011) sen sijaan käyttäisi ilmaisua ”osallisuuden mahdollistaminen”, koska osallisuus perustuu vapaaehtoisuuteen ja osallistaminen kuulostaa varsin auktoritaariselta. (Turja 2011: 47.) Kasvattajan on oltava ryhmässä lapsille innostavan ja vuorovaikutuksellisen ilmapiiriin luoja sekä ylläpitäjä, jolla hän luo mahdollisuuksia lasten osallisuudelle. Kasvattajan on kyettävä omalla toiminnallaan luomaan lapsille monipuolinen, opettavainen, tukeva ja kannustava toimintaympäristö, jossa lapsien on hyvä olla ja he kokevat itsensä hyväksytyiksi sellaisina kuin he ovat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 25). Lasten ja kasvattajien välinen vuorovaikutus auttaa kehittämään tarpeellisia ryhmätöitä (Rasku-Puttonen ym. 2006, 13- 14).

Osallisuutta on kuvattu myös tikapuumallilla, jonka Roger Hart on kehittänyt vuonna 1992. Tikapuissa on kuvattuna kahdeksan askelmaa, joista kolme alinta kuvaavat lapsen vähäisiä osallistumismahdollisuuksia. Alimmalla askelmalla lapset toimivat aikuisten ohjeiden mukaisesti, mutta eivät käsitä tekemisen merkitystä, eivätkä saa palautetta työstään tai ideoistaan. Toisella askelmalla lapset osallistuvat tekemiseen, mutta eivät kuitenkaan ymmärrä tekemisen syytä, eivätkä voi vaikuttaa siihen. Kolmannella askelmalla lapsilta kysytään mielipiteitä, mutta heillä on vain vähän keinoja ilmaista niitä. Vapaaehtoisuus osallisuuteen lisääntyy neljännellä askelmalla, sillä lasten mielipiteitä kunnioitetaan vaikka aikuiset tekevät päätökset. Lapset voivat siis vapaaehtoisesti osallistua tekemiseen, mutta he eivät voi vaikuttaa siihen. Viidennellä askelmalla aikuiset kysyvät lasten mielipiteitä, mutta tekevät itse päätökset. Lapset ja heidän näkemyksensä huomioidaan ja he myös ymmärtävät prosessin merkityksen. Kuudennella askelmalla lapset otetaan mukaan suunnitteluun ja toteutukseen prosessin jokaisessa vaiheessa, vaikka idea toimintaan tulee aikuiselta. Seitsemännellä askelmalla lapset tekevät aloitteen ja he päättävät itse projektin etenemisestä. Lapsilla on vastuu projektista, mutta aikuiset ovat kuitenkin saatavilla ja auttavat tarvittaessa. Kahdeksannella askelmalla lasten osallisuus on vahvin, sillä ideat ovat lasten ja he käynnistävät prosessin itsenäisesti. Tällä tasolla lapset tuovat esiin omia ehdotuksiaan ja kutsuvat aikuiset mukaan päätöksen tekoon. (Hart 1992:9-14.)

5.2 Ryhmäytyminen

Ryhmäytymiseen vaikuttavat monet asiat, kuten ryhmän kehitysvaiheet, rakenne, normit, koheesio ja yksilöiden roolit ryhmässä. Myös vuorovaikutuksella ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on suuri merkitys ryhmädynamiikan syntyyn. Ryhmän tunnusmerkkejä ovat muun muassa sen koko, tarkoitus, rajat, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, roolit ja johtajuus. Ihmisjoukko muotoutuu ryhmäksi, kun sen jäsenillä on yhteinen tavoite tai päämäärä, jonkin verran keskinäistä vuorovaikutusta ja käsitys siitä, ketkä ryhmään kuuluvat. (Kopakkala 2011: 36, Laine 2005: 186.)

5.2.1 Ryhmän kehitysvaiheet

Ryhmän kehitysvaiheita ovat muodostusvaihe, kuohuntavaihe, sopimisvaihe, hyvin toimiva ryhmä ja ryhmän lopettaminen. Tämän ryhmän vaiheittaisen kehityksen on alun perin kuvannut yhdysvaltalainen tutkija Bruce Tuckman vuonna 1965. (Kopakkala 2011: 48.) Kehitysvaiheiden nimiä kuvataan eri teorioissa eri tavalla, siksi toinen nimi esiintyy suluissa.

Kun uusi ryhmä kokoontuu ensimmäistä kertaa, ryhmä alkaa muotoutua eli ryhmäytyä. Ryhmän jäsenet alkavat selvittää ryhmänsä tehtäviä sekä laatia sille yhdessä sääntöjä ja toimintatapoja. Ryhmäläiset tukeutuvat ryhmän ohjaajaan ja ovat hänestä riippuvaisia. Uudessa ryhmässä puhutaan ja toimitaan varovaisesti ja ollaan etäisiä, sillä ryhmäläiset tarkkailevat millaisia ihmisiä ryhmässä on. Tutussa ryhmässä käyttäydymme toisin kuin tuntemattomien kanssa. (Kaukkila & Lehtonen 2007: 24, Kopakkala 2011: 49.) Ryhmän jäsenet ovat tavallista riippuvaisempia ohjaajasta ja odottavat saavansa häneltä helpotusta ahdistavaan tilanteeseen (Himberg & Jauhiainen 1998: 146). Jäsenet odottavat toisiltaan aloitteita ja etsivät omaa paikkaansa ryhmässä. Ryhmäytymisessä jäsenille alkaa kehittyä tarkoituksenmukaisia rooleja. Ryhmäytyminen edistyy nopeammin, jos ryhmällä on valmiiksi johtaja tai ohjaaja. (Kauppila 2011: 97.)

Kuohuntavaiheessa (kiehumisvaihe) yksilöt haluavat erottua ryhmässä. Jäsenet alkavat kommentoida toistensa esittämiä ajatuksia ja ilmaista eriäviä mielipiteitä. Usein ryhmäläiset alkavat myös kyseenalaistaa ja vastustaa ryhmän tehtävää ja odotuksia. (Kaukkila & Lehtonen 2007: 25.) Ryhmän jäsenet testaavat toisiaan ja ohjaajaa, eikä erimielisyyksiä pelätä. Tässä vaiheessa voi myös muodostua alaryhmiä. Ryhmän tavoitteet ja toimintamuodot alkavat selkiytyä. (Kopakkala 2011: 49-50.)

Sopimisvaiheessa (kuherteluvaihe) ryhmän jäsenet alkavat hyväksyä toistensa roolit ja ryhmähenki muotoutuu. Syntyy yhteenkuuluvuuden tunne, jossa jäsenten keskinäinen erilaisuus hyväksytään. Ryhmäläiset pääsevät alkukankeudestaan ja varovaisuudestaan, he alkavat rentoutua ja keskustella enemmän ja avoimemmin muiden ryhmäläisten kanssa. Tässä vaiheessa ryhmän jäsenet ovat varsin yksimielisiä asioista ja konflikteja halutaan välttää. Ryhmän myönteiset tunnereaktiot ja me-henki korostuvat. (Kaukkila & Lehtonen 2007: 25.) Ryhmän toiminnalle syntyy sääntöjä ja normeja. Myös tunne ryhmään kuulumisesta alkaa kehittyä ja yhteisten toimintatapojen ja tavoitteiden luominen voi alkaa, kun jäsenillä on jo kokemusta toisistaan ja toistensa työskentelytavoista. (Kopakkala 2011: 50.) Vuorovaikutus on toimivaa ja ryhmän jäsenet ilmaisevat itseään vapautuneemmin. Ryhmän jäsenet alkavat sitoutua toimintaan entistä henkilökohtaisemmin. (Kauppila 2011: 98.)

Hyvin toimivan ryhmän vaiheessa (yhteistoiminnan vaihe) ryhmäläiset ovat innostuneita ja aktiivisia. He ovat hyväksyneet ja omaksuneet ryhmän tavoitteet, toimintatavat sekä oman roolinsa ryhmässä. Ryhmän jäsenten välillä vallitsee yhteisymmärrys ja kunnioitus, viestintäkin sujuu. Tässä vaiheessa ryhmän energia suuntautuu tavoitteiden toteutumiseen. Ryhmäläiset toimivat tehokkaasti ja käyttävät luovuuttaan. Ryhmässä muodostuneet roolit toimivat joustavasti. Ryhmän jäsenten erilaisuutta pidetään rikkautena, jota osataan hyödyntää. (Kaukkila & Lehtonen 2007: 25.) Ryhmän ilmapiiri on neuvokas, avoin, joustava, tehokas ja tukeva. Työt tehdään yhteisvastuullisesti ja ryhmän vuoksi ollaan valmiita venymään. (Kopakkala 2011: 51.)

Hyvin toimivan ryhmän tunnusmerkkejä ovat riittävän avoin vuorovaikutus, se on monipuolista ja rakentavaa. Ryhmän jäsenet pyrkivät ymmärtämään toistensa viestejä. Ryhmän jäsenet ovat myös sitoutuneet ryhmän yhteisesti hyväksymiin tavoitteisiin ja ryhmä toimii yhteisesti sovittujen pelisääntöjen pohjalta. Ryhmän jäsenet ovat ottaneet vastaan ryhmän antamia rooleja. Kaikkia ryhmän jäseniä kuunnellaan, kaikki otetaan huomioon ja kaikkia rohkaistaan osallistumaan. Ryhmän päätöksenteossa pyritään osapuolia tyydyttäviin ratkaisuihin ja mahdollisuuksien mukaan yksimielisyyteen. Ryhmä on kykenevä kehittämään toimintatapojaan ja sopeutumaan uusiin tilanteisiin. Työnjako ja roolit ovat muodostuneet jäsenten kykyjen, kiinnostuksen ja koulutuksen perusteella. Ryhmän jäsenet osaavat myös käsitellä palautetta ja pystyvät oppimaan siitä. Ryhmän jäsenet ottavat vastuuta ja ovat motivoituneita toimintaan. Hyvin toimiva ryhmä on riittävän kiinteä suorittamaan tehtävänsä. Ryhmän sisäiset ongelmat eivät myöskään näyttele merkittävää roolia. (Kauppila 2011: 107-108.)

Jokaisessa ryhmässä tulee hetki, jolloin on aika lopettaa ryhmän toiminta. Ryhmäläiset voivat tuntea eroahdistusta, surua, haikeutta sekä helpotusta. (Kaukkila & Lehtonen 2007: 25.) Lopettamisvaihe on tärkeä osa ryhmän elämää. Ryhmä lakkaa, kun sen tavoite on saavutettu eikä yhteistoimintaa enää tarvita. Erotyöskentely voi ryhmästä riippuen olla hyvinkin tärkeä

osa prosessia ja se vaatii ohjaajan tietoista huomiota samalla tavoin kuin ryhmän aloittaminen. Ryhmän alun ja lopun merkitseväksi tekeminen erityisillä rituaaleilla tai vastaavilla helpottaa vaiheiden läpi käymistä. (Himberg & Jauhiainen 1998: 147.) Ryhmän hajaantuminen on monissa ryhmissä luonnollista, sillä siihen on varauduttu. Tällöin jäsenten eroaminen ryhmän loputtua on henkisesti helppoa. (Kauppila 2011: 99.)

Jokaisen ryhmän kehitysprosessi on ainutlaatuinen ja siihen vaikuttaa juuri kyseisen ryhmän vuorovaikutus. Kunkin ryhmän prosessin etenemistä, pysähtymistä ja taantumista voidaan arvioida vain sen oman toiminnan tarkoituksen perusteella ja vertailu toisiin ryhmiin on paitsi hyödytöntä myös mahdotonta. Teoreettisia ryhmäprosessin vaiheistuksia ei myöskään tule soveltaa kaavamaisesti. (Himberg & Jauhiainen 1998: 147.) Ryhmän kehitysvaiheet voivat edetä monin eri tavoin. Ryhmän vuorovaikutukseen liittyvät erilaiset ulkoiset ja sisäiset tekijät, jotka voivat muuttaa ryhmän kehitystä tai palauttaa sitä aikaisempiin vaiheisiin. (Kauppila 2011: 99.)

5.2.2 Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot

Vuorovaikutuksen oppiminen alkaa jo lapsen syntymästä. Lapsen varhaiset kokemukset vuorovaikutuksesta luovat pohjan myöhemmälle kommunikoinnin oppimiselle. Lapsi tarvitsee paljon palkitsevia kokemuksia vuorovaikutuksesta aikuisen kanssa, sillä se auttaa lapsen minäkuuvan ja itseluottamuksen kehittymistä. Monilta lapsilta puuttuu olennaisia sosiaalisia taitoja, joita heillä odotetaan olevan. Tähän voi olla monia syitä, mutta taidot eivät kehity lapselle opettamatta. Sosiaalisten taitojen puute johtaa ongelmiin sosiaalisissa tilanteissa. Lapset tarvitsevat onnistumisen kokemuksia vertaistensa kanssa, koska epäonnistuminen voi johtaa epäonnistumisen kierteeseen. (Kauppila 2011: 134-135.)

Vuorovaikutus rakentuu sanallisesta ja sanattomasta viestinnästä. Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu sanallisten ja sanattomien viestien yhdenmukaisuus. Eleet paljastavat helposti viestin oikeellisuuden tai yhdenmukaisuuden. Ihmisen viestintään kuuluu lukemattomia asentoja, eleitä ja ilmeitä. Ollessaan vuorovaikutuksessa ihminen kantaa eräänlaista tunnekuormaa, joka on havaittavissa äänensävyssä ja lauserakenteessa tai ilmeissä ja eleissä. (Kauppila 2011: 25, 33.)

Sosiaaliset taidot voidaan jakaa sanallisiin ja sanattomiin taitoihin. Sanattomiin taitoihin kuuluvat muun muassa mielenkiinnon kohdistaminen ja osoittaminen toisille tai yhdessä toisten kanssa kuunteleminen, katsominen ja eläytyminen. Lapset voivat katseilla osoittaa kiinnostustaan ja ilmeillä he voivat kiinnittää toistensa huomion. Lapset osaavat käyttää ilmekieltä viestien lähettämiseen sekä pystyvät tulkitsemaan eleitä ja kehon asentoja. Lasten sosiaali-

siin taitoihin kuuluu, että he ovat tietoisia toisista ja heidän käyttäytymisestään. Lapsilla on myös kyky kuunnella ja toimia järkevien ohjeiden mukaisesti. Lasten sanallisiin sosiaalisiin taitoihin kuuluu se, että lapsi osaa ilmaista omia mielipiteitään. Hän osaa sanoa, mitä haluaa ja mitä ei. Hän osoittaa kykyä tehdä valintoja sosiaalisissa tilanteissa. Lapselle kehittyy kyky aloittaa keskustelu, pitää keskustelua yllä ja lopettaa keskustelu keskustelukumppanit huomioon ottaen. Lapset oppivat sosiaalisia taitoja yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa. Eri-tyisen tärkeitä ovat vertaisryhmässä saadut mallit sosiaalisista taidoista. (Kauppila 2011: 136-139.)

Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän sisäisiä voimia, jotka voivat olla sen jäsenten kannalta hyvin merkittäviä. Usein puhutaan myös ryhmäilmiöstä. Käsitteillä ryhmädynamiikka ja ryhmäilmiö viitataan siihen, että ryhmä toimii tavalla, jota ei voisi sen yksittäisten jäsenten käytöksestä suoraan päätellä. Ryhmädynamiikka syntyy jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta ja kommunikaatiosta. (Kopakkala 2011: 37.) Onnistunut vuorovaikutus on elävä prosessi, jossa yhdistyvät sanalliset ja sanattomat viestit. Hyvässä vuorovaikutuksessa osoitamme kunnioitusta toista ihmistä ja asiaa kohtaan. Annamme myös tilaa toisille ihmisille. Vuorovaikutus onnistuu, kun ilmaisemme ajatuksiamme selkeästi, kysymme, havainnoimme sekä kuuntelemme. Ryhmädynamiikka alkaa ja elää ryhmän vuorovaikutuksen kautta. (Kaukkila & Lehtonen 2007: 31.)

Ryhmän dynamiikka säätelee monia ryhmän toimintoja. Ryhmän vuorovaikutus ja dynamiikka saavat aikaan roolien syntymisen. Roolien sisältö määräytyy puolestaan ryhmän tavoitteiden ja päämäärien mukaan. Ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus huolehtii kahdesta tehtävästä. Yhtäältä se pitää huolta ryhmän päämäärien saavuttamisesta ja toisaalta ylläpitää riittävää kiinteyttä ryhmän koossa pysymiseksi. (Kauppila 2011: 92.)

Ryhmätyössäkin yksilöllisyydelle tulee varata tilaa ja siksi ryhmän paras koko lienee neljä, korkeintaan kuusi henkilöä. Tätä suuremmissa ryhmissä vuorovaikutus ei ole enää hallittavissa ja ryhmän jäsenten mahdollisuus osallistua toimintaan tasa-arvoisesti kapeutuu. Jo kaksi ihmistä on ryhmä, vieläpä ryhmä, jossa vuorovaikutus on välitöntä ja intensiivistä. (Raina & Haapaniemi 2005: 124-125.) Lapsiryhmissä on myös hiljaisempia lapsia, jotka tarvitsevat aikuisen tukea ja ohjausta osallistuakseen yhteiseen vuorovaikutukseen. Vaikka lapset osallistuvat vähän keskusteluun, heidän kehonkielensä, katsekontaktinsa puhujiin ja innostuneet ilmeet viestittävät, että he ovat kuitenkin yhteisön aktiivisia jäseniä. (Kronqvist & Kumpulainen 2011: 74.)

Ryhmän koko on tärkeä, mutta ryhmän tarkastelussa usein unohdettu muuttuja. Kooltaan kolmen ja kahdeksan hengen välillä olevat ryhmät ovat yleensä nopeampia tehtävien suorittamisessa kuin suuremmat ryhmät. Pienryhmässä yksilöt voivat olla minätietoisempia. (Pen-

nington 2005: 93.) Pienryhmätoiminnan perustana on vuorovaikutuksen suunnittelu ja sen mahdollistaminen. Pienessä ryhmässä lapsella on parempi mahdollisuus oppia suhteuttamaan omia taitojaan tilanteeseen sopiviksi sekä tunnistamaan omien tekojensa seuraukset ja vaikutukset toisiin ihmisiin. Lapsen on kuitenkin opittava toimimaan myös isommissa ryhmissä, se on realiteetti päiväkodin arjessa ja myöhemmin koulumaailmassa. (Mikkola & Nivalainen 2009:33.)

Kokemukset sekä lapsilla että aikuisilla vahvistavat käsitystä pienryhmätoiminnan tarpeellisuudesta ja toimivuudesta päiväkodin arjessa. Mitä pienemmässä ryhmässä lapsi voi olla, sen helpompaa ja turvallisempaa hänen on hallita omaa toimintaansa, tulla näkyväksi ja olla oma itsensä. Pienessä ryhmässä lapsi voi toimia lähikehityksen vyöhykkeellä aikuisen tukemana ja aikuisen on helpompi havainnoida ja suunnata lapsen toimintaa. Aikuinen voi paremmin keskittyä yhteen lapseen ja saada kokemuksen, että on oikeasti ehtinyt kohdata ryhmänsä lapsia. (Mikkola & Nivalainen 2009: 31-32.) Lähikehityksen vyöhykkeen termin on kehittänyt L.S. Vygotsky 1930-luvulla. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välistä aluetta. Aktuaalisella tasolla tarkoitetaan tasoa, jolle lapsi ylittää itsenäisesti. Potentiaaliselle tason lapsi saavuttaa aikuisen ohjauksessa tai osaavampien kavereiden kanssa yhteistyössä. Lähikehityksen vyöhykkeellä opetellut asiat muuttuvat lapsen itse hallitsemiksi taidoiksi. (Silvonon 2004: 52, Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001: 167.)

5.2.3 Koheesio ja normit

Ryhmän koheesiota eli kiinteyttä voidaan pitää pienryhmän jäseniä yhdistävänä ”liimana”. Koheesio viittaa siihen, miten paljon ryhmän jäsenet tuntevat vetoa toisiaan kohtaan, miten he hyväksyvät ja ovat yhtä mieltä ryhmän prioriteeteista ja tavoitteista sekä kuinka he myötävaikuttavat itse näiden tavoitteiden saavuttamiseen. (Pennington 2005: 83.) Ryhmän koheesiolla eli kiinteydellä tarkoitetaan koko ryhmän kaikkien jäsenten yhteensä tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan eli yhteenkuuluvuuden tunnetta (Laine 2005: 190).

Jokaisessa ryhmässä on oltava tietty koheesio taso, jotta se pystyisi toimimaan yhdessä. Eritäin kiinteät ryhmät ovat yleensä tehokkaita päämäärien saavuttamisessa ja ongelmanratkaisussa samalla, kun ne tuottavat positiivisia kokemuksia yksittäisille jäsenilleen. (Pennington 2005: 83-84.) Jos ryhmällä on vahva koheesio, sen jäsenet sitoutuvat voimakkaasti sekä ryhmään että muihin jäseniin ja osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan. Myönteisiin asenteisiin liittyy vahva yhteenkuuluvuuden tunne, joka tulee usein esiin niin sanottuna me-henkenä. (Laine 2005:190-191.) Ryhmissä, joissa puolestaan ei ole lainkaan koheesiota, ei pidetä toisista ryhmän jäsenistä eikä kyetä sopimaan tehtävistä ja tavoitteista (Pennington 2005: 83-84). Jos vetovoima on heikko, myös sitoutuminen, osallistuminen ja yhteenkuuluvuuden tunteet

ovat vastaavasti vähäisiä. Voimakkain koheesio syntyy silloin, kun ryhmässä tehdään kiinnostavia asioita, ryhmässä on toisistaan pitäviä ja toisiinsa ystävällisesti suhtautuvia jäseniä ja kun ryhmä kokee, että sen toimintaa ja jäseniä arvostetaan. (Laine 2005: 191.)

Ryhmänormit ovat sääntöjä, joiden varassa ryhmä toimii. Normit ovat sekä yksilöiden käytökselle suuntaa antavia käskynormeja (preskriptiivisiä), että toisaalta myös kieltonormeja (proskriptiivisiä), jotka luettelevat mitä käyttäytymismuotoja tulisi välttää. Ryhmänormit ovat yleensä epävirallisia, eikä niitä ole kirjoitettu muistiin, mutta niiden noudattaminen on yleensä edellytys ryhmän jäsenyyden jatkumiselle. Ryhmänormit voivat vaikuttaa työsuoritukseen, asenteisiin ja arvoihin sekä päätöksentekoon. Normien voimakas paine lisää yhdenmukaisuutta ja normeja on vaikea muuttaa. (Pennington 2005: 85-87.)

Sosiaalistuminen ryhmän arvoihin, asenteisiin ja normeihin merkitsee näiden hyväksymistä sekä sopeutumista muiden ihmisten odotuksiin. Yhteisten normien mukainen toiminta yhdenmukaistaa ryhmän käyttäytymistä. Näin normit vaikuttavat oleellisesti ihmisten välisen vuorovaikutuksen luonteeseen. Normit siis helpottavat sosiaalista kanssakäymistä, sillä ihmiset tietävät, mitä heiltä odotetaan ja mitä he itse voivat odottaa muilta. Koska normit ohjaavat ryhmän jäseniä yhteisiin asenteisiin, odotuksiin ja käyttäytymistapoihin, ryhmän toiminta on järjestynyttä ja melko ennustettavaa. (Laine 2005: 187.) Ryhmänormit säätelevät ryhmän yksittäisten jäsenten toimintaa. Tietyissä ryhmässä vallitsevat normit vaikuttavat myös siihen millainen käyttäytyminen johtaa hyväksytyksi tai torjutuksi tulemiseen. (Salmivalli 2005: 130.)

5.2.4 Roolit ja status

Roolit kuvaavat ja määräävät roolinhaltijana toimivan yksilön käyttäytymistä. Rooleilla on kolme päätehtävää. Ensiksi ne tekevät mahdolliseksi työnjaon ryhmän jäsenten kesken, jolloin ryhmä yleensä pystyy toimimaan tehokkaasti sille asetetun tehtävän suorittamiseksi. Toiseksi roolit saavat aikaan järjestystä ja ennustettavuutta ryhmässä, kun ihmiset tuntevat paitsi omansa, myös muiden ryhmän jäsenten roolit. Kolmanneksi rooli tuottaa identiteetin tunteen yksilölle. Yksilöllä voi olla useita erilaisia rooleja erilaisissa ryhmissä tai useita rooleja samassa ryhmässä. (Pennington 2005: 90-91.) Temperamentti vaikuttaa paljon ryhmäroolin valintaan ja sen tarjoamiseen. Ryhmässä tarvitaan ainakin johtajaa, innostajaa, ideoijaa, seurailijaa, kritisoijaa ja sovittelijaa puheen määrän jakautuessa selkeästi runsassanaisiin ja vähäpuheisiin. (Raina & Haapaniemi 2005: 114.)

Status puolestaan viittaa yksilön asemaan ryhmässä ja se voi olla sekä virallinen tai epävirallinen. Korkean statuksen omaavia yksilöitä voidaan kuvata ideoiden esittäjiksi ja heillä on kaik-

kien hyväksymä etuoikeutettu asema. (Pennington 2005: 94.) Yksilön sosiaalisessa statuksessa on kyse siitä, miten paljon ryhmän muut jäsenet pitävät hänestä. Sosiaalinen status muotoutuukin muiden silmissä yksilön omien persoonallisten ominaisuuksien ja hänen käyttäytymisensä perusteella. (Laine 2005: 195-196.) Lapsen tai nuoren sosiaalista statusta, asemaa tiettyssä ryhmässä, voidaan tutkia esimerkiksi pyytämällä jokaista lasta nimeämään kolme toveria, joista he pitävät kaikkein eniten, ja toisaalta kolme sellaista, joista he pitävät kaikkein vähiten. Tämän jälkeen voidaan kullekin lapselle laskea hyväksytyksi tulemista (toverisuosiota) ja torjutuksi tulemista (epäsuosiota) kuvaavat arvot. Tämän perusteella lapset voidaan jakaa suosittuihin, torjuttuihin, huomiotta jätettyihin ja ristiriitaisessa asemassa oleviin. (Salmivalli 2005: 25-26.)

Yksilön kehitykselle on tärkeää, että häneen suhtaudutaan ryhmässä hyväksyvästi ja ymmärryksellä. Osallisuus ryhmään ei ole helppoa. Ollessaan ryhmän jäsen lapsi hakee hyväksyntää muilta. Useimmilla on muistoja lapsuudesta tai nuoruudesta siitä, että aikuinen on ymmärtänyt tai kohdellut väärin ryhmässä oltaessa. Varsinkin minäkeskeinen lapsi kokee yleensä itsensä ryhmän tärkeimmäksi henkilöksi. Ryhmässä kasvattaja ei voi kuitenkaan koko ajan jakaa huomiota kaikille eikä tasapuolisesti. Lasten onkin hyvä oppia, etteivät he voi aina olla ensimmäisiä. Eräs sosiaalinen taito on oppia odottamaan. (Raina & Haapaniemi 2005: 108.)

Vertaisryhmässä tapahtuvan sosiaalisen vertailun kautta lapsi tai nuori oppii paljon itsestään ja rakentaa sen avulla minäkuvaansa, käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan. Vertaisryhmässä torjuttu lapsi alkaa helposti itsekin pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Vaikka korkea sosiaalinen asema ei olekaan myönteisen kehityksen välttämätön edellytys, edes kohdalainen kaverisuosio näyttäisi suojaavan lasta vaikeuksilta. Torjutuksi tulleeella lapsella on suurempi riski jäädä ryhmän ulkopuolelle ja ilman vastavuoroisia ystävyysuhteita ja sitä harjoituskenttää, jolla monia sosiaalisia taitoja opitaan. (Salmivalli 2005: 33.) Vertaisilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat lapsen tai nuoren kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä. Vertaisten kanssa omaksutaan tietoja, taitoja ja asenteita sekä koetaan asioita, jotka vaikuttavat lapsen ja nuoren välittömään sopeutumiseen ja pitkälle heidän tulevaisuuteensa. (Salmivalli 2005: 15.) Lapsen täytyy löytää oma paikkansa ryhmässä, ennen kuin hän voi solmia vertais- tai ystävyysuhteita. Lasten keskinäisen vertailun hyväksynnän ja torjunnan välityksellä jokaiselle lapselle muodostuu oma asema, maine ja rooli ryhmässä. (Neitola 2013: 105.)

Jokainen yksilö toimii ryhmässä laatunsa mukaisesti, vaikka toiminta olisi yhteistä. Ryhmässä yksilölliset ominaisuudet, kuten persoonan laatu, tulevat paremmin esille kuin kahdenkeskisessä kohtaamisessa. Ryhmää tarkkailemalla on mahdollista erottaa ne, joiden toiminta aiheuttaa ongelmia muille tai poikkeuksellisesti käyttäytyvälle itselleen. Ongelmat ryhmässä voivat karkeasti luokiteltuna aiheutua persoonan laadusta, kehittymättömyydestä tai jostain

psykkisestä häiriöstä. Mikäli ongelma on siinä, että persoonan laatu on muille vaikea, täytyy muiden ryhmässä opetella suvaitsevaisuutta. Kehittymättömyyteen puolestaan auttaa ajan kuluminen ja sosiaalisten taitojen opettelu. Psykkisiin häiriöihin tarvitaan usein ammattiapua. (Raina & Haapaniemi 2005: 108-109.)

Ryhmässä ryhmänohjaajalla on merkittävä rooli. Ryhmän ohjaaminen edellyttää ohjaajalta selkeää tietoisuutta yhteistoiminnan tarkoituksesta. Ohjaajan täytyy säädellä ryhmädynaamia tekijöitä, jotta ryhmä ryhmäytyy selviytyäkseen tehtävästään ja päästäkseen päämääräänsä. Ohjaaja auttaa ryhmän jäseniä keskittymään perustehtäväänsä, täsmentämään tavoitteitaan, pääsemään tarkoituksenmukaiseen työnjakoon sekä selvittämään keskinäisiä suhteita ja ristiriitoja. Ohjaajan tulee pysytellä herkkänä yksittäisten jäsenten tarpeille ja sovittaa niitä yhteen ryhmän tarpeiden kanssa. Hän ei voi antaa kenellekään ryhmässä erityisasemaa, jatkuvaa huomiota tai erityisoikeuksia. (Himberg & Jauhiainen 1998: 176-177.) Ryhmänohjaajan tehtävänä on antaa tilaa ryhmän sisäisille prosesseille sekä huolehtia, että ryhmän jäsenillä on riittävästi tilaa ja mahdollisuuksia kertoa ajatuksistaan. (Kaukkila & Lehtonen 2007: 67-68.) Erityisesti lapsiryhmä tarvitsee ohjaajaa selviytyäkseen perustehtävästään, sitä enemmän mitä nuoremista lapsista on kyse. Kasvattajalta edellytetään sitoutuneisuutta ja kykyä reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin. Kasvattajat mahdollistavat aikuisten ja lasten yhteisössä hyvän ilmapiirin, jossa lapset saavat yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden kokemuksia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 16.)

Kasvattajan on huomattava ryhmässä erityisesti ajattelijat, jotka ovat usein tarkkailijoita ja mielellään huomaamattomia ryhmässä. Ajattelijat voivat olla eräänlaisia ”näkymättömiä lapsia”. Ryhmässä ajattelijat saatetaan tulkita hitaaksi, jolloin hänet saatetaan ajatella taakaksi. Toisaalta ajattelijat voi olla mutkaton, sillä hänen tunteensa eivät vaihtelee nopeasti. Hän tekee osuutensa usein eleettömästi, keskittyen ja huolellisesti. Ajattelijalaatu lapsella on kasvattajan kannalta haasteellinen siksi, ettei hänellä yleensä ole yhtä laajaa selviytymiskeinojen valikoimaa kuin ehkä muilla laaduilla varustetuilla lapsilla. (Raina & Haapaniemi 2005: 109-110.) Vahvan tunnelaadun omaavat saattavat määritellä ryhmänsä toimintaa joskus jopa huomaamattaan. Kasvattajan tulisi suhtautua tunnereagoijaan hyvin varovaisesti, sillä hän saattaa reagoida esimerkiksi moitteisiin hyvin voimakkaasti. Kaikki, mitä sanotaan, on henkilökohtaista ja tunteisiin vaikuttavaa. Tunnetila saattaa vaihdella nopeasti ja sillä on välitön vaikutus työntekoon. Tämä ominaisuus saattaa hermostuttaa muita ryhmässä, sillä he eivät yleensä pysty seuraamaan muutoksia tai ymmärtämään niiden syitä. (Raina & Haapaniemi 2005: 111.)

6 Pienryhmätoiminnan tavoitteet

Opinnäytetyö on toiminnallinen ja se toteutettiin 4-vuotiaiden lasten pienryhmänä. Tavoitteina olivat:

1. Saada aikaan lapsia ryhmäyttävä pienryhmä sadutuksen sekä toiminnallisten menetelmien keinoin
2. Omien ryhmänohjaustaitojeni kehittyminen

Toiminnan tavoitteena oli siis lasten ryhmäytyminen, eli että lapset toimisivat yhdessä ryhmänä. Arvioin lasten ryhmäkäyttäytymistä, vuoronodottamista sekä toisten huomioonottamista ryhmässä, sitä kuinka he yhdessä toimivat. Arvioin myös, ovatko toimintaan valitut menetelmät ikäryhmälle sopivia ja kuinka ne toimivat käytännössä eli auttavatko ne ryhmäytymisessä. Pyrin saamaan myös lapsilta palautetta toiminnasta, edes jollakin tavalla. Toivoin lapsilta sanallista palautetta hymynaamojen avulla joka kerralla. Lapset saivat kertoa hymynaamoilla oliko toiminta kivaa (hymynaama), tylsää (surunaama) tai eivät osaa kertoa (suoraviivasuunaama). Arviointikeinona käytin toiminnan videotointia, havainnointia sekä lasten antamaa palautetta joka kerralta.

Oma tavoitteeni oli kehittyä ryhmän ohjaajana. Arvioin omia ohjaustaitojani, kuinka huomioin kaikki lapset yksilöinä sekä koko ryhmää yhdessä. Arvioin myös, kuinka sain lapset osallistumaan toimintaan. Pyrin tukemaan lasten osallisuutta, niin että annan lasten tuoda omia ajatuksiaan ja näkökulmiaan esiin toiminnassa, sadutuksessa ja kädentöissä. Tarkoituksena ei siis ollut antaa lapsille täysin valmista, vaan he saivat toteuttaa itseilmaisuaan. Tarkoituksena oli kuitenkin olla ohjaajana kuuntelijana, kannustajana ja läsnäolijana, jotta lapset kokisivat tulleeensa kuulluiksi ja huomioiduiksi. Arvioin omia ohjaustaitojani myös siinä, kuinka tuin lasten osallisuutta ja ryhmäytymistä. Arviointikeinona käytin toiminnan videotointia sekä lastentarhanopettajalta saatua palautetta neljällä kerralla kuudesta (1-3 ja 6). Lasten osallisuutta arvioin myös osallisuuden portaiden avulla ja tavoitteena oli päästä mahdollisimman korkealle.

7 Pienryhmätuokioiden toteutus ja arviointi

Opinnäytetyön suunnitelma esiteltiin maaliskuussa 2012. Opinnäytetyön toiminnallinen osuus koostui kuudesta ohjatusta pienryhmätuokiosta, jotka toteutettiin marraskuussa 2012- maaliskuussa 2013. Työelämätaholta tuli idea tämän ikäisten lasten pienryhmätoiminnasta ja sen pohjalta valitsimme neljä lasta opinnäytetyön pienryhmään 1-5-vuotiaiden lasten sisarusryhmästä. Lapset valittiin sen mukaan, että he olisivat mahdollisimman paljon läsnä päiväkodis-

sa, eikä heillä ole mitään erityisiä haasteita pienryhmätoiminnan kannalta. Lapsista kaksi on tyttöjä ja kaksi on poikia.

Toiminnan menetelminä ovat sadutus sekä toiminnalliset menetelmät. Sadutus on opinnäytetyön pienryhmässä pääasiallinen menetelmä. Valitsin sadutuksen menetelmäksi, koska se tukee asettamiani tavoitteita lasten osallistamisesta ja ryhmäytymisestä. Sadutus-menetelmän avulla lapset saavat mahdollisuuden kertoa omista ajatuksistaan. (Arjen ylistys 2006: 13.) Sadutus on keino, jonka avulla aikuiset voivat tehdä tilaa lasten ottamiselle mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen (Karlsson 2005: 10). Yhteissadussa näkyy ryhmän kiinteyden aste ja samalla kertomus synnyttää yhteenkuuluvuutta, jossa jokaiselle löytyy oma paikkansa (Karlsson 2005: 70). Sadutuksen avulla lapset saavat siis osallistua ja ryhmäsadutus puolestaan tukee lasten ryhmäytymistä antamalla kokemuksia yhdessä tehdyistä asioista. Lisäksi tämän ikäiset lapset ovat kiinnostuneita saduista ja innokkaita tarinoimaan. Neljävuotiaalla lapsella on runsaasti muistikuvia, kokemuksia, elämyksiä ja sanavarastoa eli mielikuvituksen rakennusaineita. Mielikuvitus näkyy uutena kiinnostuksena satuihin itseensä ja lapsi myös sepittää omia tarinoitaan. (Jarasto & Sinervo 2000: 54.) Sadutus on myös itselleni ja lapsille uusi menetelmä, joten halusin kokeilla erilaisia sadutuskeinoja.

Myös toiminnalliset menetelmät on valittu tavoitteita, lasten osallisuutta ja ryhmäytymistä sekä lasten ikä- ja kehitystaso huomioon ottaen. Kuvallisen ilmaisun avulla lapsi saa tehdä työstä oman näköisensä ja yhdessä lapset tekevät oman ryhmänsä näköisen työn sekä saavat yhdessä tekemisen kokemuksia. Työt on valittu niin, että ne on neljävuotiaiden kanssa helppoa toteuttaa ja että lapset saavat mahdollisimman paljon vaikuttaa työn lopputulokseen. Taiteellisen kokemisen ja tekemisen kautta lapsi kehittyy yksilönä ja ryhmän jäsenenä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 23-24). Alkuperäisessä suunnitelmassa toimintaan olisi kuulunut myös liikunnallinen toimintakerta, mutta tilan puutteen vuoksi sekä huomatesani lasten innostuvan toisen sadutus kerran jälkeen vaihdoin viimeisen liikuntakerran sadutukseen. Ryhmän lopetuksen jälkeen kirjoitin puhtaaksi lasten tekemät sadut ja yhdistin niihin kuvat tietokoneella. Jaoin ne lapsille muistoksi erillisellä kerralla, jota en kuvannut tai raportoinut erikseen. Lapset saivat laittaa vihkot omiin kasvunkansioihinsa.

Toiminnallinen opinnäytetyö on vaihtoehto ammattikorkeakoulun tutkimukselliselle opinnäytetyölle. Se tavoittelee ammatillisessa kentässä käytännön toiminnan ohjeistamista, opastamista, toiminnan järjestämistä tai järkeistämistä, toteuttamistapoja on useita. Tärkeää on, että toiminnallisessa opinnäytetyössä yhdistyvät käytännön toteutus ja sen raportointi tutkimusviestinnän keinoin. Opinnäytetyön tulisi olla työelämälähtöinen, käytännönläheinen, tutkimuksellisella asenteella toteutettu ja riittävällä tasolla alan tietojen ja taitojen hallintaa osoittava. (Vilkkä & Airaksinen 2004: 9-10.)

Tuokioiden dokumentoinnissa käytettiin videokameraa apuna, jotta arviointi ja tehdyt huomiot olisivat kattavammat, eikä toiminnan aikana tarvitse kirjata kaikkea ylös. Pienryhmätuokit on suunniteltu niin, että jokainen tuokio muotoutuu rakenteeltaan samalla tavalla, sisältäen yhteisen aloituksen, toimintaosuuden ja lopetuksen. Yhden tuokion kesto on noin 30 minuuttia lasten kanssa. Tuokioiden tilana toimi lapsille tuttu leikkihuone. Ryhmän lastentarhanopettaja havainnoi ja kuvasi toimintaa neljällä kerralla kuudesta. Havainnointi tapahtui ryhmäkerroilla 1-3 ja 6, katso havainnointirunko Liite 1. Hänen oli tarkoitus alun perin havainnoida ja kuvata kaikki toimintakerrat, mutta aikataulumuutosten vuoksi tämä ei ollut mahdollista. Videoin siis itse kaksi toimintakerroista, mutta lastentarhanopettajan havainnointia näiltä kerroilta ei ole.

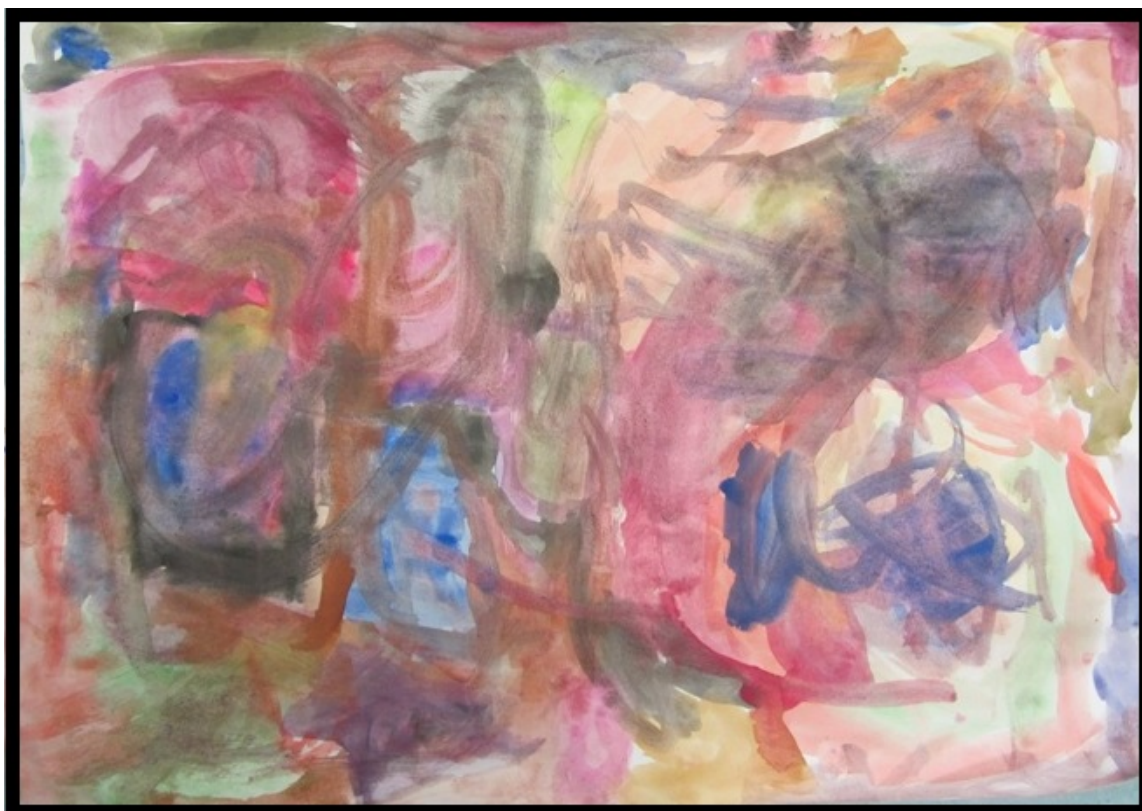
Toiminnan arviointi koostuu siis videoinnin kautta saaduista havainnoista, toiminnan havainnoinnista sen aikana, lastentarhanopettajan lomakkeella antamasta palautteesta ja lasten hymynaamojen avulla antamasta palautteesta. Omaa kehitystäni ryhmänohjaajana arvioin toiminnan videoinnilta saatujen havaintojen avulla, toiminnan aikana tehdyillä havainnoilla, itsearviointilla ja lastentarhanopettajalta lomakkeella saadun palautteen perusteella.

7.1 Ensimmäinen toimintakerta, ryhmän aloitus ja ryhmämaalaus

Ensimmäinen toimintakerta oli 26.11.2012. Kokoonnuimme lasten kanssa aluksi matolle. Varsinaista tutustumista ei ollut, koska lapset tuntevat toisensa ja minut. Kerroin myös pääpiirteittäin, että ryhmässä teemme kaikenlaista mukavaa, kuten kerromme satuja, maalaamme ja piirrämme. Kävimme läpi myös hieman pelisääntöjä, jotta ne olisivat lapsilla paremmin mielessä. Kysyin lapsilta, että mikä olisi tärkeää muistaa ryhmässä. Lapsilta itseltään tulikin hyvin, että ei saa riehua ja yhdessä sovittiin, että annetaan toisen kertoa tai tehdä oma asiansa loppuun. Ryhmässä jokainen odottaa omaa vuoroaan ja eräs lapsista ehdottikin, että nostetaan käsi pystyyn merkiksi siitä, että on asiaa. Sovimme myös ettei kenenkään ole pakko osallistua, jos ei halua. Kerroin kuitenkin toivovani että kaikki osallistuisivat. Lapset saivat myös yhdessä keksiä ryhmälle nimen. Nimiehdotuksia tuli muutama, mutta lapset päätyivät yhdessä siihen, että pienryhmän nimeksi tulee Pieni Banaaniryhmä.

Tämän jälkeen lapset siirtyivät viereiselle maalausalueelle, johon laitoin A3-kokoisen paperin. Kehotin lapsia asettumaan paperin kulmien kohdalle, mutta lapset saivat kuitenkin itse valita paikkansa. Annoin heille vesivärit, pensselit ja vettä kahdessa eri kupissa. Kerroin lapsille, että heidän olisi tarkoitus maalata yhteinen maalaus paperille niin, että jokainen aloittaa omasta kulmastaan (kuva 1). En ohjeistanut lapsia enempää, vaan tarkoituksena oli seurata kuinka he käyttävät ryhmänä tilaa paperilla vai pysyvätkö kenties omilla alueillaan. Maalaus tapahtui alueella lattialla, koska silloin lapsilla olisi paremmin mahdollista liikkua paperin ympärillä.

Lopuksi kokoonnuimme vielä takaisin matolle loppupiiriin, jossa katsoimme vielä yhdessä maalausta eri asennoissa ja lapset saivat kertoa siitä. Kävimme myös läpi, millaista lasten mielestä ryhmässä oli ja millaiselta yhteinen maalaus tuntui. Lapset saivat antaa palautetta hymynaamoilla. Toiminta kesti puoli tuntia.



Kuva 1 Ryhmämaalaus

Ensimmäiseksi ryhmäkerraksi ryhmämaalaus sujui mielestäni hyvin. Ryhmän aloitusta helpotti suuresti se, että olemme jo lasten kanssa entuudestaan tuttuja. Erillisiä esittäytymisiä ei siis tarvittu ja lapset luottivat jo minuun ryhmän ohjaajana. Lapset olivat selvästi heti innoissaan ryhmästä ja lähtivät innokkaana mukaan toimintaan. Osa lapsista oli innokkaampia puhumaan ja ohjaajana olikin tärkeää huomioida, että myös hiljaisimmat saivat puheenvuoron. Esimerkiksi ryhmän nimen valitsemiseen tulisi kaikkien saada vaikuttaa, vaikka itse ei keksisikään nimiehdotusta. Silti voi kertoa oman mielipiteensä toisen ehdotuksesta ja antaa oman hyväksyntänsä sille. Kyselin ohjaajana hiljaisimmilta mielipidettä nimivalintaan, joten jokainen sai vaikuttaa siihen ja nimi valittiinkin yhteisymmärryksessä.

Ryhmämaalauksessa lapset saivat tarkoituksella valita itse paikan paperin kulmien kohdalta. Tässä paikkavalinnassa huomasi selvästi, että tytöt hakeutuivat istumaan vierekkäin ja pojat vierekkäin. Maalauksen aikana tytöt myös tekivät omaa juttuaan ja pojat omaansa. Tämän huomasi selvästi lasten puheista: ”Kattokaa mejän taloa” tai ”Mä maalaan teijän talon tästä”. Vain yksi lapsista ryhtyi heti maalaamaan ”toisen puolelle” eli vieruskaverin kulmaan päin, muut pysyivät tiukasti omissa kulmissaan. Tytöt piirsivät lähes samanlaisia ”kuita” ja toinen pojista alkoi piirtää taloa, johon toinen pojista yhtyi. Kun ohjaajana totesin, että vielä näkyy paljon valkoista, uskaltautuivat lapset maalaamaan keskellekin paperia. Toinen tytöistä maalasi pitkään omaa kulmaansa, mutta loppua kohden hänkin innostui maalaamaan keskemmälle ja reunoja. Tässä ryhmämaalauksessa huomasi selkeästi, kuinka osa lapsista lähti heti käyttämään tilaa laajasti, kun taas toiset maalasivat ”omalla alueellaan”. Tähän vaikuttaa suuresti myös lapsen luonne, toiset ovat paljon sosiaalisempia ja avoimempia, kun taas toiset ujompia ja vetäytyvämpiä. Tämä oli varmaan myös ensimmäinen kerta, kun lapset maalasivat yhteisen maalauksen näin pienelle paperille samanaikaisesti, sillä yleensä tehdään enemmän yksilötöitä. Loppua kohden lapset tuntuivatkin paremmin ymmärtävän kyseessä olevan heidän yhteinen työnsä.

Ohjaajana pyrin kannustamaan ja kehuaan jokaista lasta maalauksen aikana ja ryhmää yhdessä heidän hienosta yhteisestä maalauksestaan. Maalauksen aikana lapset kertoilivat, mitä he maalasivat, mutta muuten tilanne oli hyvin rauhallinen. Kaikki lapset pysyivät paikoillaan koko maalauksen ajan ja huomioivat toisensa hyvin. Lapset ihmettelivät myös esimerkiksi veden värin vaihtumista maalauksen aikana. Ohjaajana vuorottelin vesiväriainepien paikkoja ja neuvoin lähinnä vedenmäärän käytössä, jotta paperi ei kastuisi läpi ja rikkoontuisi.

Lopuksi katselimme lasten maalausta yhdessä ja kysyin heiltä, miltä se näytti. Ensimmäinen vastaus oli toiselta pojalta ”sottapytyltä”. Sitten puhuimme lasten kanssa siitä, mitä kaikkea he sinne kertoivat maalanneensa aiemmin. Sitten sama poika totesi, että ”Toi näyttää ihan metsältä”. Ja sitten toinen tytöistä sanoi ”kuu” ja toinen lisäsi ”mun kuu”. Toinen pojista kertoi ”mä tein puun” ja ”mä tein talon”. Sitten käännettiin maalausta ja tarkasteltiin sitä uudestaan. Toinen tytöistä sanoi ”Ankka, mä maalasín sen sinne.” Ja käännettiin kuvaa taas eri asentoon. Toinen pojista sanoi: ”Toi näyttää ihan kun sieltä pääsis johonkin luolaan”. Ja toinen tytöistä ”Se näyttää ihan dinosaurukselta”. Puhuimme lasten kanssa, kuinka monenlaisia asioita heidän yhteisessä maalauksessansa olikaan, vaikka osa olikin jo siellä ”metsässä” eikä niitä näkynyt. Lapset olivat selvästi tyytyväisiä yhteiseen maalaukseensa ja innoissaan siitä, kuinka paljon se sisälsikään, eikä se enää ollut mikään ”sottapytty”, niin kuin ensisilmäykseltä näytti.

Lapset saivat antaa myös palautetta hymynaamojen avulla. Kävimme lasten kanssa läpi, mitä naamat merkitsivät. Punainen hymynaama on iloinen, sen voi ottaa jos on ollut iloinen ja kivaa

ryhmässä. Keltainen hymynaama on vakavampi (suoraviiva suu), sen voi ottaa jos ei oikein tiedä, mitä mieltä on tai ei osaa sanoa. Sininen naama on surullinen, sen voi valita, jos on ollut tylsää ryhmässä. Kaikki lapset valitsivat hymynaaman ja kertoivat kysymykseen ”Miltä maalaus tuntui?”: ”Tosi hyvältä” ja ”Kivalta”. Kysyin myös, oliko maalaus liian vaikeaa, niin lasten mielestä enemmänkin helppoa. Kivoimmaksi asiaksi ryhmässä jokainen lapsista kertoi jonkin maalaamansa asian, joita edellä on kuvattu.

Ohjaajana huomioin mielestäni hyvin kaikkia lapsia ja koko ryhmää toiminnan aikana. Myös havainnoijalta saatu palaute ohjauksesta tuki omaa näkemystäni. Havainnoijan mukaan huomioin ohjaajana ryhmän kaikki lapset oikein hyvin. Havainnoijan mukaan myös jokainen lapsi tuli kuulluksi ja kaikki saivat rauhassa sanoa mielipiteensä ja päätökset tehtiin yhdessä. Lapset myös osallistuivat toimintaan todella hyvin. Havainnoija antoi palautetta, että sain ohjaajana lapset osallistumaan toimintaan hyvin ja tunnen lapset entuudestaan. Lapset olivat motivoituneita koko tehtävän ajan ja jaksoivat keskittyä tekemiseen. ”Rauhallinen ja määrätietoinen ote ja kuitenkin pääasia eli lapsen huomioiminen ja lapsen kuunteleminen, tuli hyvin esille” on havainnoijan käsitys siitä, kuinka ohjaajana tuin lasten osallisuutta ja ryhmäytymistä. Lisäksi jo ensimmäisessä kohdassa mainittu asia, että kaikki tulivat kuulluiksi.

Havainnoijan mukaan toiminta oli selkeää, hyvin etenevää ja sopivan mittainen tälle lapsiryhmälle. Siinä oli selkeä alku, tekeminen ja lopussa yhteenveto tekemisestä. Lapset saivat kertoa ajatuksensa toiminnasta. Ohjaaja osasi ”stopata” päälle puhumiset. Ryhmässä oli tosi rauhallinen ja lämminhenkinen tunnelma koko toiminnan ajan. Lapset selkeästi nauttivat ryhmästä ja odottavat jo seuraavaa kertaa!

Oman toiminnan videointi on itselleni uutta ja siksi erittäin tärkeä havainnointikeino. Vaikka ensimmäinen toimintakerta jännitti itseäni varmaankin lapsia enemmän, ei se kuitenkaan tallelenteelta näkynyt. Oma ohjaamiseni oli luontevaa ja lapset huomioonottavaa. Lasten osallisuutta tuin mielestäni hyvin sillä, että kannustin ja kehuin jokaista lasta erikseen toiminnan aikana, kun he osallistuivat. En myöskään antanut lapsille valmista, vaan he saivat itse tehdä työstänsä sellaisen kuin siitä tuli. Myös säännöt luotiin yhteistyössä keskustellen, koska lapsille ryhmässä toimiminen on kuitenkin jo tuttua entuudestaan. Ryhmäytymistä tuki mielestäni hyvin, se että ohjaajana muistutin lapsia siitä, että tämä on heidän oma pieni ryhmänsä ja tämä on heidän yhteinen taideteoksensa. Loppupalautteessa lapset olivat melko vähäsanaisia ja toivoin heidän jatkossa kertovan enemmän, ilman että ohjaajana joudun kyselemään liikaa. Hymynaama palaute ja lasten olemus kuitenkin kertoi, että lapsilla oli mukavaa ryhmässä, ilman sanallistakin palautetta.

7.2 Toinen toimintakerta, sateenkaarikalasormimaalaus

Toinen toimintakerta pidettiin 19.12.2012. Kokoonnuimme jälleen aluksi lasten kanssa alkupii-riin. Kertasimme nopeasti, mitä olimme edellisellä kerralla Pienessä Banaaniryhmässä tehneet. Lapset muistivatkin todella hyvin, mitä olivat maallanneet ryhmämaalaukseen. Sen jälkeen ohjeistin lapset aiheeseen eli sateenkaarikala-sormimaalaukseen (kuva 2) näyttämällä heille mallina valmiita kaloja, jotka olin tehnyt valmiiksi. Sateenkaarikala syntyi siten, että erivärisiä sormivärejä laitettiin vierekkäin paperille käden kokoiselle alueelle, tämän osan olin valmistel- lut valmiiksi. Tämän jälkeen painettiin käsi maaliin ja sitten sormet yhdessä paperille. Sen jälkeen kuva käännettiin ja maalattiin kalalle pyrstö. Tämän jälkeen kalalle maalattiin silmä ja halutessaan voi tehdä myös värikkäitä pilkkuja. Lapset saivat halutessaan maalata myös taustaa kalalle. Esillä oli myös malli kalasta, jotta lapset hahmottaisivat paremmin, millaista työtä olimme tekemässä. Välineinä olivat siis vaaleansininen paperi ja sormivärit (keltainen, vihreä, sininen, punainen, valkoinen). Sateenkaarikalamaalaus on valittu, koska siinä saatiin tehtyä ryhmässä samanlaiset työt, mutta kuitenkin yksilöllisesti omia käsiä käyttäen. Vaikka kaikki tekivät saman työn, yksikään ei kuitenkaan ollut täysin samanlainen. Lisäksi tarkoituk- sena oli siis tehdä sellainen yhteinen työ, josta lapset voisivat seuraavalla kerralla kertoa sa- dun.

Lapset siirtyivät pöytään istumaan haluamilleen paikoille. Painoimme yhdessä lasten kanssa vuorotellen kalat valmiiksi paperille. Autoin lapsia tässä vaiheessa, koska kädenjäljen tekemi- nen itsenäisesti osoittautui hankalaksi, sillä paperit tarttuivat helposti käsiin kiinni. Lapset saivat piirtää pyrstöt, silmät sekä taustaa itsenäisesti. Työskentelyn jälkeen kokoonnuimme loppupiiriin ja kävimme läpi, millaista ryhmässä oli lasten mielestä ja miltä sateenkaarikala- työ tuntui. Lapset saivat antaa palautetta hymynaamojen avulla.



Kuva 2 Sateenkaarikalasormimaalaus

Tällä toimintakerralla työskentely ryhmässä oli enemmän itsenäisempää. Lapset olivat alkuperäisessä todella innokkaasti mukana ja muistivat todella hyvin edellisellä kerralla maalaamansa kuvan. Vain toinen pojista olisi ollut koko ajan äänessä, ja häntä sai kehottaa odottamaan vuoroaan, muut kuuntelivat todella keskittyneesti.

Sateenkaarikalamaalaus ei ollut helpoimmasta päästä tämän ikäisen itse tehdä, joten lapset tarvitsivat hieman apua kädenjäljen painamiseen. Toisaalta samalla tuli harjoiteltua myös vuoronodottamista. Toiset odottivatkin hienosti omaa vuoroaan ja tarkkailivat toisen painaessa kädenjälkeä. Lopun koristelun he työstivät itse. Ohjaajajana jouduin hieman toppuuttelemaan lapsia, kun he innostuivat niin paljon sormiväreistä, jotta kalatkin erottuisivat taustasta. Lapset kun helposti innostuvat maalaamaan koko paperin täyteen. Lapset eivät ehkä aluksi täysin hahmottaneet kalatyön ideaa, joten myös pyrstön tekemisessä sai hieman ohjata. Lapset kuitenkin nopeasti ryhtyivät tekemään merileviä ja muita taustoja. Kaloja oli kuitenkin tarkoitus jatkotyöstää vielä seuraavalla toimintakerralla, joten oli oleellista että kalat erottuisivat paperista. Käsien peseminen maalauksen jälkeen hieman hajaannutti ryhmää ja sen olisikin voinut ennakoida sujuvammaksi. Havainnoijaltakin sain palautetta, että ryhmä hajaantuu, kun siirrytään käsipesulle. Tällaisessa tilanteessa jatkossa toimin, niin että lapset odottaisivat omalla paikallaan ja lähtisivät vasta sitten yhdessä käsipesulle, kun viimeinenkin on valmis. Näin ryhmä ei hajaantuisi ja käsienpesussa voisi avustaa paremmin.

Ohjaajana autoin ja huomioin jokaista ryhmässä sekä sain lapset hyvin ja intensiivisesti osallistumaan toimintaan. Toiminnan aikana ohjeistin omasta mielestäni jo hieman liikaakin, vaikka ilman sitä kaloja ei olisi syntynyt tai näkynyt muun maalauksen alta. Toisaalta tämän ikäiset vielä selvästi odottivat ja toivoivat hieman ohjeistusta, minkä pystyi huomaamaan sanallisista ja sanattomista viesteistä. Kaikkien lapsien ilmeistä havaitsi, että käsien likaisuus häiritsi heitä selvästi, varsinkin kädenjäljen painamisen jälkeen, kun heidän tuli jatkaa maalaamista yhdellä sormella. Ohjaajana kannustinkin lapsia, ettei liika haittaa ja jokainen sai työnsä tehtyä omaan tahtiinsa.

Havainnoijan palautteen mukaan huomioin kaikki lapset ja koko ryhmän hyvin. Lapset lähtivät havainnoijan mukaan innokkaasti toimintatehtävään ja kaikki osallistuivat hienosti. Havainnoijan mukaan oli hyvä, että lapset pääsivät tällä kertaa suoraan toimintaan, koska he olivat levottomia ennen toiminnan alkua. Toiminta siis rauhoitti lapsia. Tämä palaute tuki myös omaa näkemystäni toiminnasta.

Muuta palautetta havainnoijalta sain, että palautteessa hymynaamakuvat tulee olla lapsiin päin. Lapset pystyvät itse tuottamaan, miltä sormivärimaalaus tuntui. Ohjaajan ohjaavat kysymykset tueksi, jos lapsi ei osaa tuottaa ajatuksia. Havainnoijan mielestä myös alussa olisi voinut olla aiheeseen johdatteleva leikki tai laulu kaloista, joka olisi motivoinut juuri tehtävän aiheeseen. Loppupalautteessa kysyin lapsilta heti, että häiritsikö sormien likaisuus tai ällöttikö, koska lapsista selvästi toiminnan aikana näki, että niin oli. Lapset kuitenkin vastasivat, ettei väri häirinnyt. Olisi pitänyt kysyä, että miltä tuntui ja antaa lasten itse kuvailla tarkemmin. Kivoimmaksi ryhmässä tällä kertaa he valitsivat jotain mitä olivat tehneet: ”Kun me maalattiin”, ”Mä tein sille kaksi silmää”, ”Oli kiva tehdä pyrstöt” ja ”Oli kiva tehdä silmät”. Yhdessä tekeminen oli kaikkien mielestä hauskaa.

7.3 Kolmas toimintakerta, sateenkaarikala-sadutus

Kolmas toimintakerta pidettiin 7.2.2013. Aluksi kokoonnuimme taas tuttuun alkupiiriin ja kerroin lapsille, mitä ryhdymme tekemään. Tällä kerralla lapset saivat kertoa sadun ryhmässä edellisellä kerralla maalaamistaan sateenkaarikalasta niin, että he jatkoivat toistensa kertomusta. Lasten maalaamat kalat oli ripustettu esille yhdessä niin, että lapset näkivät ne koko ajan. Esittelin lapsille virtahepokäsinuken. Kerroin, että lapsella, joka kertoo satua vuorollaan, on kädessään ”satukäsinukke” ja vain käsinukkea pitävä saa puhua ja muut kuuntelevat, näin vältämme päällekkäin puhumista ja varmistamme että jokainen saa puhua asiansa rauhassa loppuun. Kerroin lapsille, että kirjaan sadun, niin kuin he sen kertovat ja luen sen lopuksi, ja he saavat halutessaan tehdä siihen muutoksia. Lapsista itsestään lähti se, kuka aloitti ja sadunkertomisvuorot vaihtuivat sujuvasti. Jokainen kertoi kaksi kertaa satua, jonka jälkeen luin

sadun lapsille. Kaikki lapsista halusivat vielä lisätä satuun asioita. Lopuksi luin vielä täysin valmiin sadun lapsille. Sitten kokoonnuimme loppupiiriin ja kävimme läpi, millaista lasten mielestä ryhmässä oli ja miltä oman sadun tekeminen ryhmässä tuntui. Lapset saivat antaa palautetta hymynaamojen avulla.

Noi leikkii piilosta. Niiden vieressä ne, joissa on ruskeeta, ne leikkii hippaa. Toiset laskee. Toiset leikkii hippaa, toiset piilosta ja toiset rakentaa puumajaa. Toiset viimiset ne laskee mäkeä. Toiset tekee itsellensä kotia ja sitten toiset tekee itsellensä liukumäkeä ja toiset sit uiskentelee. Yks hyppää veteen ja sit ne rakentaa kotia. Ja toinen laskee ja toinen uiskentelee. Noi tekee itselleen kotia, kotia, kotia ja sitten laskettelee. Kolme tekee kotia. Yhdet laskettelee mäkeä. Vielä toiset sahaa puuta, ne samat jotka rakentaa kotia itselleen. Yhet tekee sänkyjä, sänkyjä, sänkyjä ja teltoja ja uuni. Sitten muut tekee kaappia. Yks tekee jääkaappia, yks sahaa puuta, yks tekee telttaa ja yks kotia. Yhet leikkaa merilevää, myös yhet tekee telttaa, telttaa, telttaa. Yhet maalaa, yhet tekee palapeliä ja yhet tekee kuvaa muista Ja toiset pelaa shakkia. Yks pelaa shakkia, yks tekee jääkaappia, sänkyjä, telttaa, kotia. Loppu.

(Pieni Banaaniryhmä)

Sateenkaarikala-sadutus onnistui mielestäni erittäin hyvin. Kaikki lapset lähtivät innoissaan mukaan sadutukseen ja vuoronvaihto käsinuken avulla sujui joustavasti, niin kuin olin toivonut. Lapset myös pääasiassa jaksoivat kuunnella ja keskittyä tekemiseen todella hyvin, muutamaa huomautusta pojille lukuun ottamatta. Toinen tytöistä ei osallistunut tälle kerralle, joten hänen panoksensa satuun jäi näkemättä. Toisaalta toinen tytöistä ei nyt voinut tukeutua toiseen ja lähti todella reippaasti mukaan sadutukseen.

Lapsia ei ole aikaisemmin sadutettu päiväkodissa, joten siihen nähden he keksivät todella hyvän sadun yhdessä ryhmänä. Lapset osasivat hienosti säädellä kertomistaan sen mukaan, kun sain sitä kirjattua ylös. Lapset myös selkeästi hieman kokeilivat, kirjaanko kaiken mitä he kertovat. Lapset katsoivat sateenkaarikaloja kertoessaan satua ja etsivät sieltä satuun asioita mielikuvituksen lisäksi, niin kuin oli tarkoituskin. Lapset kuuntelivat erittäin tarkasti ja katsoivat samalla kaloja, kun luin heille sadun. Lapset selkeästi toistivat sadussa kohtia, kunnes keksivät jotakin uutta. Lapset olivat tyytyväisiä lopputulokseen ja antoivat kaikki hymynaamoilla positiivista palautetta. Sadutuksen ideana ei ole alun perin antaa aihetta sadulle, mutta koska sadutus on itselleni uusi menetelmä, halusin kokeilla erilaisia tapoja, jotta saisin tietoa, miten ne toimivat ja auttavatko ne lapsia sadunkerronnassa.

Ohjaajana otin mielestäni hyvin huomioon kaikki lapset ja kehuin jokaista erikseen, sekä lasten yhteistä satua. Poikia sai hieman rauhoitella kuuntelemaan ja keskittymään toisen vuoron aikana, mutta se onnistui mielestäni hyvin vähäeleisesti ja tilanne pysyi koko ajan rauhallisena. Havainnoijalta saadun palautteen mukaan lapsilla oli jokaisella oma paikka ja kuvat olivat hyvin esillä. Ryhmä oli pieni ja ohjaajalla aikaa kuunnella jokaista. Ohjaajana koen, että pienryhmä on tällaisessa ehdoton, ja tukee tavoitteita lasten osallisuuden tunnetta kasvattavana toimintana, koska jokainen lapsista on mahdollista huomioida yksilöllisesti.

Havainnoijan mukaan oli hyvä, että jokainen sai saduttua vuorollaan ja ohjaaja huomioi jokaiselle puheenvuoron. Lapset kertoivat mielellään omista kuvistaan ja jatkoivat tarinaa, kun saivat toisilta ideoita jatkoon. Itse tehdyistä kuvista on helpompi saduttua ja ideat lähtevät luovemmin liikkeelle. Toiminta oli sopivan mittainen ja siinä oli selkeä alku, toiminta ja loppetus. Havainnoijan mukaan lapset tulevat mielellään ryhmään ja osaavat jo odottaa toimintaa. Tämä oma ryhmä toimii hyvin.

7.4 Neljäs toimintakerta, sadutus

Neljäs toimintakerta pidettiin 13.2.2013. Kokoonnuimme aluksi alkupiiriin, tämän jälkeen lapset saivat jälleen kertoa sadun ryhmässä vuorotellen. Ohjeistin lapsia, että he saavat kertoa haluamansa sadun haluamastaan aiheesta. Olin varautunut ottamalla mukaan erilaisia pieniä tavaroita, jos idea sadulle ei olisi millään tullut lapsilta. Näitä ei kuitenkaan tarvittu. Esittelin myös virtahepo-käsinuken uudestaan muistin virkistämiseksi ja, koska toinen tytöistä ei ollut viime kerralla mukana. Tällä kerralla toinen pojista puuttui. Kirjasin sadun niin kuin lapset sen kertoivat. Luin sadun välissä ja lopuksi vielä valmiin sadun. Sitten kokoonnuimme loppupiiriin ja kävimme läpi, millaista ryhmässä oli ja miltä sadun kertominen tuntui.

Olipa kerran vesi, jossa asui virtahepo. Sitten apinat katsoi, mitä virtahepo puuhailee hänen vedessään. Ja sitten ne apinat tuli virtahevon luo ja kysyi mitä sinä teet. Virtahepo oli muuttamassa. Ne apinat otti virtahevon tarvikkeet, sitten virtahepo sanoi: "Antakaa ne takaisin". Autossa oli virtahepo. Ja ihmiset sanoivat: "Mene pois virtahepo autosta." Sit virtahepo meni krokotiilien veteen. Apinat palauttivat virtahevon kassin, siellä oli hänen korujaan. Ja sitten tuli rosvoja, ne huomasivat kartastaan että virtahevolla oli kultaa. Virtahevot häipyivät krokotiilien vedestä. Krokotiilit menivät toiseen veteen. Sit krokotiiliin kirjaimet tuli veteen ja ne uppos. Ja sit virtahevolle tuli oma kirjain, se ei upponu kun meni selkään. Sit virtahevon aarteet löytyivät. Seuraavalle kerralla poliisi tuli ja virtahepo sai hänen korunsa takaisin. Roisvojen päämajassa on toisia rosvoja. Sitten krokotiilit tuli niiden virtahepojen kotiin rivissä ja tuli siihen portin viereen vartioimaan ja suojelemaan niitä "Me kuultiin, että teiltä on viety

rahaa." Virtahepo otti ne aarteet krokotiileilta. Kaikki aarteet, mitkä oli virtahevoilla ja krokotiileilla osas lentää ja ne eläimet. Sitten tulivat kaikki esiin lentämällä. Sit tuli yks ihminen, joka nappaa eläimiä Ja virtahepo nukkui ja nukkui. Virtahepo tanssi mekolla meressä ja mekko kastui ja uimapuvuksi muuttuu. Ja korvat lähti irti veden alla ja se etsi niitä ja löysi ne ja laitto takaisin. Ja toinen oli hukassa ja löytyi. Sitten onnellisena loppuna kaikki oli kunnossa.

(Pieni Banaaniryhmä)

Ryhmä oli tällä kerralla hieman levottomampi kuin aikaisemmin, mikä saattaa johtua myös hieman myöhäisemmästä ajankohdasta aamupäivällä (ennen ruokaa). Tällä kerralla toinen pojista puuttui. Tytöt olivatkin tällä kerralla levottomampia, kun taas poika oli rauhallisempi ilman "paria". Toisaalta ryhmän ohjaajana haluaisin kaikkien olevan paikalla, mutta toisaalta on mielenkiintoista nähdä, miten erilaiset kokoonpanot vaikuttavat ryhmäkäyttäytymiseen. Lapset kuitenkin odottivat vuoroaan hyvin, istuminen puolestaan oli levotonta.

Edellisellä kerralla paikalla olleet lapset selkeästi muistelivat viime kerralla kerrottua kalasatua, eivätkä oikein päässeet sadun kerronnassa alkuun. Ohjaajana selvensin vielä ohjeistusta, että tarkoituksena on keksiä ihan uusi satu, mistä tahansa aiheesta. Tarkoituksena ei ollut toistaa edellistä satua. Sitten lapset pääsivät vauhtiin ja sadusta tulikin paljon mielikuvitusrikaampi kuin edellisellä kerralla. Toinen tytöistä oli tällä kerralla hyvin vaisu, vaikka edellisellä kerralla kertoi satua kyllä. Ohjaajana kuitenkin kannustin ja sanoin myös, ettei haittaa jos ei aina tule mieleen jotakin. Mielestäni on kuitenkin annettava aikaa ja mahdollisuus olla sanomatta, jos siltä tuntuu. Toisille sadun kertominen oli selkeästi luontaisempaa kuin toisille. Edellisellä kerralla pois ollut tyttö yllätti minut ohjaajana positiivisesti osallistumalla todella rohkeasti ja mielikuvituksellisesti sadun kerrontaan. Oli mukavaa huomata, että Pieni Banaaniryhmä toimii hyvin ja lapset tulevat mielellään ryhmään.

Ohjaajana toimin mielestäni hyvin rauhallisesti, joten lapsetkin pysyivät rauhallisina vaikka istuminen olikin hieman levotonta loppua kohden. Lapset kuitenkin jaksoivat keskittyä kuuntelemaan hiljaa, kun toiset kertoivat satua. Ohjaajana pyrin siihen, että keskeytän lapsia sadunkerronnan aikana mahdollisimman vähän. Lapsia sai hieman toppuutella, että kerkesin kirjamaan kaiken, kun satua olisi tullut hyvin nopeaa tahtia. Lisäksi yritin antaa hieman apua, jos ei tullut mitään mieleen kertomalla mihin satu jäi, mutta kuitenkaan antamatta vastausta jatkosta. Lapset nauttivat suunnattomasti kuunnellessaan kertomaansa satua ja nauroivat sille. Poika halusi myös tehdä lisäyksen satuun ja osasi kertoa sen hyvin sekä vaatia lisäyksen juuri oikeaan paikkaan.

Lapset saivat antaa palautetta lopuksi ja kaikki valitsivat jälleen hymynaamat. Lapsista oli kivaa päästä kertomaan omaa tarinaa, jokainen myös mainitsi parhaimmaksi asiaksi, jonkin sadussa kertomistaan asioista. Puhuimme vielä siitä, että lapset osasivat hienosti käyttää mielikuvitusta ja että saduissa voi tapahtua asioita, jotka eivät ole totta. Tällä kerralla ei ollut havainnoijaa mukana.

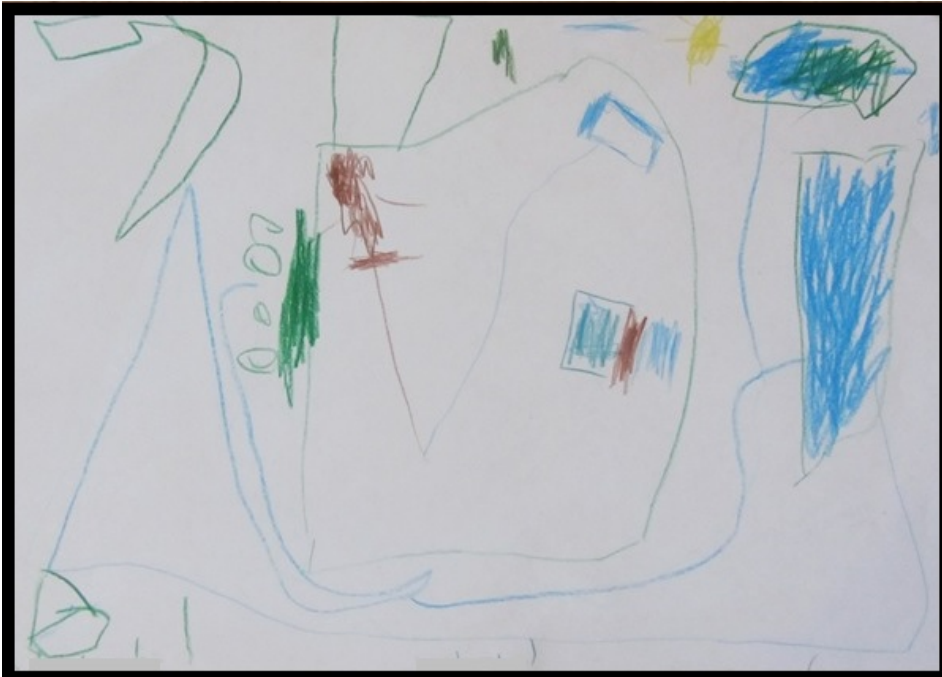
7.5 Viides toimintakerta, sadusta kuva

Viides toimintakerta pidettiin 13.3.2013. Kokoonnuimme alkupiiriin ja luin lapsille heidän edellisellä kerralla kertomansa sadun uudelleen. Tämän jälkeen jokainen sai piirtää sadusta oman kuvansa. Erillistä ohjeistusta en lapsille antanut, vaan lapset saivat piirtää kuvasta haluamansa laisen sadun aihepiiriin liittyen. Välineinä olivat paperi ja värikynät.

Piirtämisen jälkeen kokoonnuimme takaisin piiriin ja luin lapsille vielä sadun. Lopuksi kävimme läpi kuvat (kuva 3,4 ja 5) niin, että jokainen sai kertoa omasta kuvastaan, mitä siinä on ja kirjoitin kuviin kuvatekstit. Kerroin myös lapsille, että tarkoituksena on lopuksi tehdä lapsille muistoksi kooste ryhmän saduista ja kuvista. Lopuksi kävimme vielä läpi, millaista lasten mielestä ryhmässä oli ja miltä omasta sadusta piirtäminen tuntui. Lapset saivat antaa palautetta hymynaamojen avulla. Tällä kerralla ei ollut havainnoijaa mukana. Myös toinen ryhmän tytöistä oli poissa tällä kerralla.



Kuva 3 Sadusta kuva. Vettä ja virtahevon koti, perhonen ja kukka, aurinko on taivaalla.



Kuva 4 Sadusta kuva. Virtahevon koti ja rosvojen päämaja, krokotiilit vartioi ja vieressä vesi, jossa virtahepo oli.



Kuva 5 Sadusta kuva. Eläimen metsästäjän auto, se ampui tykillä, apinat asustaa ylhäällä ja aurinko.

Lapset tulivat innokkaasti mukaan ryhmään. Alussa kerroin, että olin odottanut Pienen Banaaniryhmän kokoontumista ja lapset kertoivat myös odottaneensa sitä. Ryhmä siis selvästi kiinnostaa lapsia ja he pitävät siitä. Lapset myös selvästi nauttivat oman ryhmänsä nimen kuulemisesta, se on heidän oma juttunsa.

Ohjeistin lapsia alussa kuvan piirtämiseen ennen kuin luin heille sadun, jotta lapset keskittyisivät siihen, mitä kaikkea sadussa onkaan piirrettävää. Lapset kuuntelivatkin sadun erittäin keskittyneesti ja naureskelivat sen hauskoille kohdille. Sadun lukemisen jälkeen siirryimme pöydän ääreen ja lapset innokkaasti huolehtivat, että jokaisella on paperi edessään. Lapsille oli ohjeistuksesta huolimatta selvästi haasteellista aloittaa juuri sadusta piirtäminen, sillä he alkoivat puhua piirtävänsä kaikkea muuta. Ohjaajana mielestäni kuitenkin sain korjattua tilanteen hyvin, puhumalla yleisesti, että miettikää mitä siellä sadussa oli, niin lapset muistivat taas sen, mitä olikaan tarkoitus piirtää. Ohjaajana myös kehuin jokaisen työtä yksilöllisesti ja kaikkia koko ryhmän yhteisenä juttuna. Lapset myös kertoilivat omista kuvistaan piirtäessään, jolloin ohjaajana osoitin kiinnostustani kuuntelemalla ja kyselemällä. Lasten puhuminen ei häirinnyt mielestäni ryhmän työrauhaa, vaan kaikki pystyivät keskittymään omaan piirtämiseensä. Ohjaajana pyrin myös hyvin rauhoittelemaan lapsia, ettei ole kiire piirtää, kun varsinkin pojat selvästi yrittivät aluksi saada mahdollisimman nopeasti valmista.

Ryhmä toimi mielestäni piirustustilanteessa todella hyvin ja kaikilla näytti olevan mukavaa. Ryhmä myös auttoi toisiaan, kun tyttö ilmoitti, ettei keksi enää mitään, niin pojat auttoivat muistuttamalla, mitä kaikkea sadussa olikaan. Pojille haasteellisinta oli odottaa sen jälkeen, kun oma työ oli jo valmis. Tyttö kuitenkin piirsi kaikessa rauhassa työnsä loppuun, mikä osoitti sen, ettei ryhmässä kuitenkaan tullut painetta kiirehtiä työnsä loppuun saattamisessa, kun muut olivat jo valmiit. Ohjaajana muistutin poikia, siitä mitä olemme sopineet odottamisesta, niin sillä he jo rauhoittuivat hyvin.

Piirtämisen jälkeen menimme takaisin piiriin ja laitoin kuvat lasten eteen esille. Luin lapsille sadun uudestaan ja he katsoivat tarkasti piirtämiään kuvia. Poikia joutui muistuttamaan välissä lukurauhasta. Sadun luvun jälkeen lapset saivat kertoa omista kuvistaan ja toiset saivat kertoa, mitä mieltä olivat. Kaikkien kommentti kuviin oli: "hieno", kukaan ei kommentoinut toisen kuvaa muulla tavalla. Ohjaajana kehuin myös jokaisen kuvaa erikseen. Lapset kertoivat mielellään omista kuvistaan, eikä kukaan kieltäytynyt kertomasta.

Lopuksi lapset saivat taas valita hymynaamoista mieleisensä sen mukaan, millä mielellä on ryhmässä ollut. Kaikki valitsivat punaisen hymynaaman. Perustelujakin lapset kertoivat tällä kertaa todella mielellään: "Koska mulla oli hauskaa!", "Koska musta oli kivaa tehdä tollanen" ja "Koska mä sain piirtää sellasen, kun mä halusin." Toimintakerta oli kaikkiaan erittäin onnistunut.

7.6 Kuudes toimintakerta, sadutus

Kuudes toimintakerta pidettiin 18.3.2013. Viimeisellä toimintakerralla lapset saivat kertoa sadun. Tälle kerralle olin valinnut leluja, jotka olivat tuttuja lasten leikeistä, ja joita lapset saivat käyttää halutessaan satunsa ideoinnissa. Kävimme myös lopuksi vielä läpi, millaista ryhmässä oli lasten mielessä tällä kerralla ja lapset saivat antaa palautetta hymynaamoilla. Pidimme lopuksi myös pienet lopettajaiset, jossa lapset saivat keksiä.

Autot on metsässä. Ne krokotiilit tulivat katsomaan virtahevolle yökylään autoja. Ja sitten dinosaurukset meni telttaan. Ihminen sanoi että mene pois minun teltasta. Ja sitten krokotiilit huomas sen ja meni paikalle ja ihmiset saa mennä mihin tahtoo. Ja sitten tuli muumit ja kaikki eläimet tuli telttaan ja ne mahtui paitsi krokotiilit. Autot oli kaupassa ja dinosaurukset oli metsässä. Ja sitten vielä krokotiilit oli uimassa vedessä. Ja teltti oli talon sisällä. Sitten dinosaurukset meni talon sisälle ja menivät telttaan. Ja sitten formulat oli kisaradalla. Sitten krokotiilit ajoivat autot sinne telttaan ja sitten kaikki olivat edelleen siellä teltassa. Ja sitten susi tuli ja sitten rikkoi teltan. Ja sitten kaikki oli teltassa, myöskin ihminen mahtui. Ja kaikki, jotka on Suomessa, jopa talokin. Jopa kaikki Suomessa olevat teltat, jopa kaappi, keinu, sänky. Monsteri oli omassa kodissa ja sitten teltti oli formulan kotona. Ja sitten ihminen hiipi teltan luo. Sitten pitkäkaulainen katsoi savupiipusta talon sisään, mutta ei näkynyt mitään. Vain savupiippu näkyi. Ja sitten kilpa-auto oli kilparadalla, formulan kanssa kisaili. Ja sitten vielä lammas oli niityllä syömässä ruohoa. Kirahvi katsoi savupiippuun, se tuli ihan loppuun saakka ja puhalsi, se juoksi ja hyppäsi savupiipun loppuun ja oli talon sisällä. Ja sitten kaikki eläimet tuli talon sisälle ja ukkonen rikkoi talon katon. Sisälle satoi. Ja sitten kaikki meni omaan kotiin ja tuli yö. Sitten halusi susikin tulla. "Lupa antaa teille rahaa, jos päästätte minut kotiin sisälle." Susi meni piiloon ukkoselta. Aurinko paistoi ylhäällä. Ja sitten susi meni uimarantaan uimaan. Ja sitten autotkin meni veteen. Ja sitten susi meni krokotiilien kotiin ja sanoi, että tulisivat krokotiilitkin uimaan.

(Pieni Banaaniryhmä)

Aloitimme tuokion piiristä ja ohjeistin lapset sadun kerrontaan. Esittelin lapsille lelut, jotka olivat piirin keskellä. Kerroin, että niitä voi halutessaan käyttää sadussa. Olin tarkoituksella valinnut mukaan pieniä leluja, jotka ovat mukana lasten jokapäiväisissä leikeissä, koska halusin nähdä auttavatko ne sadun kerronnassa. Kaikille lapsista sadun kertominen ei selvästi ole luontaista, joten ajatus oli, että tutut lelut voisivat helpottaa ideointia, jos ei tule mitään mieleen. Mukana oli erilaisia leluja, kuten eläimiä, autoja, dinosauruksia, ihminen, teltti ja muumi. Lapset käyttivätkin näitä todella hyvin sadunkerronnan tukena, mutta satuun tuli kui-

tenkin hyvin ideoita myös muualta. Halusin tarkoituksella kokeilla hieman erilaisia sadutusmenetelmiä, jotta saisin tietooni, miten lapset niihin reagoivat ja mikä toimii parhaiten.

Lapset olivat suhteellisen rauhallisia, pientä pyörimistä lukuun ottamatta, koko tuokion ajan. Lapset kuuntelivat hienosti hiljaa, kun toinen kertoi satua. Lapset olivat selvästi jo sisäistäneet satukäsinuken idean ja se kerrattiinkin vielä ryhmäkerran alussa. Puheentauotuskin kirjoittaessa oli jo hieman sujuvampaa kuin edellisellä kerralla, lapset oppivat odottamaan kirjoitusta ennen kuin jatkavat kertomustaan. Lapset osasivat siis hyvin odottaa vuoroaan ja ottaa toisensa huomioon.

Tällä kerralla tytöt eivät lähteneet sadun kerrontaan mukaan, vaan halusivat vain kuunnella. Satua kerrottiin kolme kierrosta, toinen tytöistä laittoi kahdella kierroksella käsinuken käteensä, muttei halunnut sitäkään enää kolmannella. Ohjaajana yritin mielestäni hyvin tukea lasta kertomaan kannustamalla ja kertomalla mihin satu jäi, kehotin myös katsomaan leluja, jos niistä olisi tullut jotakin mieleen. Annoin myös vaihtoehtot, että voi vielä rauhassa miettiä, tai sitten antaa käsinuken seuraavalle. Toinen tytöistä ei halunnut laittaa käsinukkea edes käteensä, vaan sanoi ”Haluan vain kuunnella”. Ohjaajana yritin kannustaa sanomalla, kuinka hienon sadun hän kertoi viimeksi. Tytön ilmeestä kuitenkin näki, ettei hän halua kertoa, joten sanoin että olemme sopineet, ettei ole pakko. Tytöt olivat selvästi päättäneet olla kertomatta, joten koin liian tyrkyttämisen turhaksi. Luin sadun välissä kerran lapsille, kun se alkoi olla jo aika pitkä, jotta heidän olisi helpompi jatkaa sitä. Kerroin, että olisi mukavaa, jos kaikilla olisi satuun vielä jotakin kerrottavaa. Ohjaajana olisin tietysti toivonut kaikkien lasten osallistuvan sadun kerrontaan, mutta on kuitenkin muistettava, että lapsellakin on oikeus olla osallistumatta. Toimin ohjaajana rauhallisen kannustavasti ja annoin lapsille vaihtoehtot. Ohjaajana itseäni hieman turhautti, mutta se ei kuitenkaan onneksi välittynyt lapsille tai videoinnilta.

Lopuksi lapset saivat antaa palautetta hymynaamojen avulla. Kaikki lapset valitsivat nopeasti hymynaamat. Myös tyttöjen mielestä ryhmässä oli kivaa ja hauskaa, vaikka he eivät osallistuneetkaan sadun kerrontaan, he halusivat vain kuunnella. Poikien mielestä oli kivaa, kun he saivat kertoa leluista. Palautteesta päätellen tämä oli kuitenkin ihan onnistunut viimeinen ryhmäkerta. Palautteenannon jälkeen jaoin vielä lapsille viidakon eläin-aiheiset keksit ryhmän lopettajaisiksi ja kerroin, että minusta ryhmän kanssa on ollut mukavaa. Lapsistakin ryhmässä oli ollut kivaa.

Havainnoijan mukaan toimin ohjaajana rauhallisesti ja yritin motivoida lapsia. Havainnoija mukaan oli myös hyvä, ettei kenenkään ollut pakko osallistua. Ryhmässä selvästi toisi lapsiin vaikuttaa, jos joku ei osallistunut. Havainnoijan mukaan myös ryhmän kokoontumisaika oli haasteellinen, iltapäivä, sillä lapsilla oli hankaluuksia motivoitua päiväunien ja välipalan jälkeen. Lapsista kaksi oli täysin kuuntelulinjalla. Havainnoija mietti myös, olisivatko lapset osallistu-

neet paremmin tai motivoituneet, jos he olisivat saaneet itse tuoda välineitä sadutukseen oman mielenkiinnon mukaan. Mielikuvitus olisi ehkä toiminut toisella tavalla tai alkuasetelma olisi ollut lapsilähtöisempi.

8 Luotettavuus ja eettisyys

Opinnäytetyössä on otettu huomioon eettisyys eli tarvittavien lupien hankkiminen ja vaitiolovelvollisuus. Lasten vanhempien antamat luvat ovat myös osa kasvatuskumppanuutta, joka on erittäin tärkeä osa varhaiskasvatustyötä. Katso kirje vanhemmille liite 2. Myös vaitiolovelvollisuus on tärkeää, opinnäytetyössä ei mainita lasten nimiä tai muita tunnistavia tekijöitä. Opinnäytetyöaineisto myös hävitetään asianmukaisesti, kun opinnäytetyö on valmis. Lasten kanssa työskenneltäessä on myös otettu huomioon, ettei kenenkään ole pakko osallistua toimintaan tahtomattaan.

Lasten ja nuorten tutkimuksen toteuttamisessa aikajärjestyksessä ensimmäinen eettinen askel on luvan tai suostumuksen saanti kirjallisena lapsen tai nuoren huoltajalta. Tätä varten vanhemmille tai huoltajille tulee lyhyesti, mutta kattavasti ja ymmärrettävästi kuvata, mitkä ovat tutkimuksen tavoitteet, käytettävät menetelmät ja niiden lapsille asettamat vaatimukset. Samoin tulee kuvata, miten tietoja käsitellään ja raportoidaan sekä kuinka taataan ja turvataan lasten sekä perheiden anonymiteetti, se ettei tutkittavia tunnisteta eivätkä ulkopuoliset missään vaiheessa saa tutkimuksen alkuperäisaineistoa. (Ruoppila 1999: 32.)

Eettiset kysymykset koskevat koko tutkimusprosessia kysymyksenasettelusta tulosten julkistamiseen sekä julkaisun kieliasuun saakka. Tutkijan tulee siis tehdä eettisesti kestäviä valintoja ainutkertaisissa tutkimustilanteissa. Tutkimuksen etiikassa on kysymys ihmisten keskinäisten suhteiden perusarvoista, tutkijan tulee ymmärtää tutkimuskohdettaan ja kunnioittaa tutkittaviensa intymiteettiä. On huomattava, että tutkija, opinnäytetyön tekijäkin, käyttää aina valtaa ja se hänen on myös tiedostettava. Vallankäyttö alkaa tutkimuksen aiheen valinnasta ja ulottuu tutkimuksen tuomien havaintojen tulkintaan sekä tutkimuksesta tiedottamiseen. (Ruoppila 1999: 26.) Opinnäytetyö on suunniteltu ja toteutettu lapsilähtöisesti ja lapsille annettiin mahdollisuus myös olla osallistumatta.

Tutkimuksen havaintojen raportoinnin eettisiin normeihin kuuluu, että tutkimus kuvataan niin tarkasti, että se on toistettavissa. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja aineistot ovat muiden tutkijoiden käytettävissä, jos joku haluaa tarkistaa havaintojen olemassaolon ja oikeellisuuden. Kaikki tulokset on esitettävä eikä havaintoja saa jälkikäteen valikoida. On selvää, ettei tutkimuksiin saa myöskään keksiä aineistoa, vaan tutkimuksen on perustuttava siinä kuvatulla tavalla koottuun aineistoon. (Ruoppila 1999: 42.) Opinnäytetyön

teoreettisessa viitekehyksessä on käsitelty teoreettisesti opinnäytetyön aihepiirejä luotettavista lähteistä, lähinnä kirjallisuudesta. Toimintatuokiota on videokuvattu, jotta havainnot ja arviointi olisivat kattavampia. Lisäksi lastentarhanopettaja havainnoi toimintaa neljällä kerralla kuudesta (1-3 ja 6), jotta oman ohjaajuuden tarkastelu oli realistista. Toimintatuokioiden kuvaukset ja havainnointi on kuvattu totuudenmukaisesti.

Tällaisen pienryhmätoiminnan kautta tehtyjä johtopäätöksiä ei kuitenkaan voida pitää kovinkaan yleisluontoisina. Tämän pienryhmätyöskentelyn kautta tehdyt havainnot auttavat kuitenkin hahmottamaan ryhmäytymisen haasteita ja mahdollisuuksia sekä erilaisten menetelmien toimivuutta pienryhmätyöskentelyn kannalta. Pienryhmät ovat aina erilaisia, joten jokainen pienryhmä toimii eri tavalla ryhmän kokoonpanosta riippuen. Oma työskentelemiseni entuudestaan ryhmässä takaa myös sen, että olen havainnoinut lapsia jo pidempään ja tunnen heidät ja heidän toimintatapansa entuudestaan. Toisaalta saman pienryhmän toiminta voisi olla täysin erilaista, jos olisin ollut aivan vieras ohjaaja. Se olisi kuitenkin voinut vaikuttaa toimintaan myös negatiivisesti, niin että lasten olisi ollut hankalampi lähteä toimintaan mukaan ja osallistua aktiivisesti alusta lähtien näin pienellä toimintakertamäärällä.

9 Yhteenveto

Toiminnan tavoitteena oli lasten ryhmäytyminen, eli että lapset toimisivat yhdessä ryhmänä. Mielestäni tämä tavoite toteutui niin hyvin, kuin tämän mittaisen ryhmän kanssa voi toteutua. Lapset tuntevat jo entuudestaan toisensa, joten työskentely yhdessä on heille tuttua, vaikka juuri tässä samassa pienryhmässä he eivät normaalisti toimikaan. Itse olen myös ohjaajana lapsille tuttu, joten heidän ei tarvinnut testata minua, vaan he pystyivät keskittymään ryhmässä olemiseen ja tekemiseen heti kunnolla. Lapsilla, kun on tapana aluksi testata uutta aikuista ja hänen toimintatapojaan. Ryhmäytymiseen vaikutti negatiivisesti se, että kaikki lapset eivät olleet kaikilla kerroilla paikalla. Mielestäni kuitenkin lapset hahmottivat hyvin, ketä ryhmään kuului ja toimivat hyvin yhdessä ryhmänä eri kokoonpanoillakin. Heille on normaalia, että kaikki lapset eivät ole joka päivä paikalla, joten minkäänlaista ihmetystä se ei herättänyt. Kopakalan (2011: 36) mukaan ihmisjoukko muotoutuu ryhmäksi, kun sen jäsenillä on yhteinen tavoite tai päämäärä, jonkin verran keskinäistä vuorovaikutusta ja käsitys siitä, ketkä ryhmään kuuluvat. Lasten läsnäolo päiväkodissa saattaa olla hyvinkin epäsäännöllistä ennakkoapäivien ja sairastumisten vuoksi, mikä lisää haastetta pienryhmätoiminnalle.

Ryhmän kehitys eteni suunnilleen, kuten ryhmän kehitysvaiheissa kerrotaan. Ryhmän aloitusvaiheessa lapset selvästi olivat rauhallisempia, tarkkaavaisempia ja seurasivat, mitä tulee tapahtumaan. Kuusi kertaa on kuitenkin sen verran lyhyt aika, varsinkin kun se oli jaettu useammalle kuukaudelle, ettei kehitysvaiheita voinut mielestäni kunnolla erottaa. Piirteitä niistä

oli kuitenkin selkeästi havaittavissa. Tytöt tukeutuivat selkeästi toisiinsa ja pojat toisiinsa ryhmän aikana, ja toimivat eri tavoilla niillä kerroilla, kun ”pari” puuttui. Ryhmä toimi kuitenkin yhteistoiminnallisesti koko ajan lopettamiseen asti, ilman konflikteja. Lapset olivat selkeästi haikkein mielin ryhmän loputtua ja kyselivät vielä jälkeinpäin, koska Pieni Banaaniryhmä kokoontuu jälleen. Uskon, että ryhmän kehitysvaiheet olisivat olleet enemmän näkyvissä, jos tuokiot olisi pidetty tiiviimmällä aikataululla. En kuitenkaan usko, että lasten osallistuminen tai ryhmäkäyttäytyminen olisi juurikaan muuttunut, vaikka toiminnot olisi pidetty tiiviimmin. Lapset tunsivat toisensa entuudestaan ja olivat tekemisissä ryhmätuokioiden välilläkin, vaikka eivät tässä samassa pienryhmässä työskennelleetkään. Tämä ryhmä ei myöskään jatka toimintaansa myöhemmin. Mielestäni lapset olivat mukana itselleen ominaisella tavalla.

Kaukkilan ja Lehtosen (2007: 25) mukaan ryhmän ryhmäytyessä, syntyy yhteenkuuluvuuden tunne, jossa jäsenten keskinäinen erilaisuus hyväksytään. Ryhmässä muodostuneet roolit toimivat joustavasti ja ryhmän jäsenten erilaisuutta pidetään rikkautena, jota osataan hyödyntää. Toiminnot saatiin suoritettua, vaikka kaikki lapsista eivät joka kerralla antaneetkaan täyttä panostusta ryhmälle. Kuitenkin kaikki lapsista hyväksyivät toisensa, sekä myös sen ettei joku halunnut osallistua, mikä on mielestäni tärkeää lapsen osallisuuden tunteen kannalta. Rasku-Puttonen ym. (2006: 13-14) kuvaavat, että osallisuus on kuulumista johonkin yhteisöön ja yhteisö vaikuttaa lapsen identiteettiin, oppimiseen ja kehitykseen. Sosiaalinen vuorovaikutus on tärkeää lapselle ja se auttaa uuden oppimisessa eri kehitysikäkausilla. Hyvässä ryhmässä hyväksytään myös erilaisuus, jolloin lapsen osallisuuden kokemus vahvistuu ja itseluottamus kasvaa.

Kaikki lapsista saivat olla ryhmässä omina itsenään, eikä kenestäkään havainnut että he olisivat tehneet tahtomattaan mitään. Lapset uskalsivat myös olla osallistumatta, mutta kokivat kuitenkin olevansa osana ryhmää. Lapset ottivat ryhmässä oman roolinsa, toiset olivat hiljaisempia kuuntelijoita, toiset puolestaan enemmän äänessä ideoijina. Kaikki lapset kuitenkin tulivat huomioiduiksi ja saivat osallistua tasa-arvoisesti. Kauppilan mukaan (2011: 136-139) Lapset oppivat sosiaalisia taitoja yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa. Erityisen tärkeitä ovat vertaisryhmässä saadut mallit sosiaalisista taidoista.

Kehitysvaiheita tärkeämpänä pidän ryhmän koheesiota eli tietynlaista vetovoimaa, joka selkeästi oli vahva, koska kaikki ryhmän jäsenet tulivat aina mielellään ryhmään ja palautteen mukaan pitivät ryhmässä tehtävistä asioista. Jos ryhmällä on vahva koheesio, sen jäsenet sitoutuvat voimakkaasti sekä ryhmään että muihin jäseniin ja osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan. Myönteisiin asenteisiin liittyy vahva yhteenkuuluvuuden tunne, joka tulee usein esiin niin sanottuna me-henkenä. (Laine 2005: 190-191.) Ryhmän jäsenille myös selkeästi ryhmän oma itse keksitty nimi, Pieni Banaaniryhmä, oli tärkeä, ja lapset aivan hehkuivat aina kuullessaan sen. Mielestäni lapset ottivat ryhmässä hienosti toisensa huomioon, eikä ryhmässä kertaakaan kommentoitu toisen tekelettä tai osallistumista negatiivisesti, kaikki huomioitiin tasapuolisesti.

Lapset myös tiesivät koko ajan ketkä ryhmään kuuluivat ja odottivat seuraavaa ryhmäkertaa innoissaan.

Mielestäni pienryhmätoiminta ja siihen valitut menetelmät sopivat hyvin ikäryhmälle. Neljävuotiaan lapsen kehitystason huomioon jo ryhmätoiminnan suunnitteluvaiheessa. Aaltosen ym. (2008: 11) mukaan neljävuotias lapsi on mielikuvitukseltaan rikas ja hänellä voi olla mielikuvitusystävä. Lapsi uppoutuu leikin ja sadun maailmoihin sekä kertoo tarinoita ja liioittelee jutuisaan. Jaraston ja Sinervon (2000: 54) mukaan puolestaan lapsella on runsaasti muistikuvia, kokemuksia, elämyksiä ja sanavarastoa eli mielikuvituksen rakennusaineita. Mielikuvitus näkyy uutena kiinnostuksena satuihin itseensä ja lapsi myös sepittää omia tarinoitaan. Mielikuvitus on tarpeen myös myöhemmin elämässä, joten sitä kannattaa nyt arvostaa.

Mielestäni sadutus tukee juuri tämän ikäisen lapsen luontaista kiinnostusta satuihin ja niiden kertomiseen sekä antaa tilaa omalle mielikuvitukselle. Aaltosen ym. (2008: 34) mukaan neljävuotias lapsi osaa myös noudattaa sääntöjä aika hyvin ja näkee varsinkin toisten tekemät sääntörikkomukset. Neljävuotias leikkii mielellään toisen lapsen kanssa ja ottaa kaverinsa kokemukset ja ajatukset huomioon sekä omaa jo neuvottelutaitoja. Neljävuotias tuntee myötätuntoa toista kohtaan sekä mielihyvää voidessaan ilahduttaa tai lohduttaa toista. Lapsi ei vielä aina erota totta ja kuviteltua. Tämän ikäinen lapsi siis nauttii saman ikäisten lasten seurasta ja osaa jo noudattaa yhdessä sovittuja sääntöjä. Pienryhmätoiminnassa lapsi saa olla vertaisryhmässä, mutta tulla kuitenkin yksilöllisesti huomioduksi ja samalla harjoitella tärkeitä sosiaalisia taitoja. Lapset huomioivat toisensa hyvin ryhmässä ja osasivat odottaa omaa vuoroaan kohtuullisen hyvin.

Menetelmät toimivat mielestäni hyvin tavoitteita tukevasti ja ne sopivat hyvin pienryhmätyöskentelyyn. Menetelmistä sadutus oli pääosassa toiminnassa ja se sopi mielestäni täydellisesti pienryhmätyöskentelyyn ja tuki lasten ryhmäytymistä, koska sen avulla saatiin aikaan ryhmän yhteisiä tarinoita ja lapsille kokemus yhteisesti tehdyistä asioista. Karlssonin mukaan (2005: 10) sadutus on ennen kaikkea vastavuoroiseen toimintakulttuuriin johdatteleva menetelmä. Lapsi saa päätäntävällän siihen, millainen hänen tarinansa on. Sadutus oli lapsille ja itselleni ohjaajana käytännössä täysin uusi toimintamuoto, joten siihen nähden saimme mielestäni aikaan ryhmässä hienot sadut. Osa lapsista lähti selkeästi hitaammin mukaan sadun kerrontaan, kun taas toisilla olisi riittänyt tarinoita vaikka kuinka paljon.

Karlsson (2005: 70) kuvaa ryhmässä yhdessä kerrotun sadun luovan yhteisöllisyyttä ja yhdessä pohtimista. Asioita voidaan perustella monesta näkökulmasta ja yhteisen tarinan syntymiseksi on löydettävä kaikkia tyydyttävät juonen käänneet. Yhteissadussa näkyy ryhmän kiinteyden aste ja samalla kertomus synnyttää yhteenkuuluvuutta, jossa jokaiselle löytyy oma paikkansa. Sadutusta ajatellen toimintakertoja oli melko vähän, sillä uskon että sadut olisivat kehittyneet ja

kaikki lähteneet enemmän mukaan, kun sadun kerronta tulisi tutummaksi. Sadutus tuli selvästi tutummaksi tuokioiden edetessä ja lasten sadut kehittyivät koko ajan. Lapset osasivat jatkaa toisen kertomusta. Lapset myös selvästi nauttivat sadunkerronnasta ja omien satujen kuulemisesta.

Halusin kokeilla erilaisia sadutuskeinoja, jotta saisin itselleni kokemusta ja tietoa siitä, mikä toimii parhaiten tukien lasten sadunkerrontaa. Mielestäni on kuitenkin tärkeää, että ryhmässä on nimenomaan erilaisia lapsia erilaisine vahvuuksineen, jotta kaikki saavat ryhmältä jotakin. Hiljaiset lapsetkin nauttivat sadutuksesta kuuntelijoina, vaikka eivät joka kerralla halunneetkaan osallistua sadun kerrontaan. Kaikki tämä sadutuksen kautta saatu tieto ja kokemus olivat itselleni ohjaajana tärkeätä jatkoa ja ammatillista kehittymistä ajatellen. Satukäsinuken avulla vuoronvaihto onnistui mielestäni todella hyvin ja lasten oli helppoa hahmottaa kenellä puheenvuoro on. Käsinukke-idea olikin hyvä ja sitä voi käyttää myös muunlaisissa tilanteissa, kuten aamupiireissä, hahmottamaan lapsille kenellä puheenvuoro on.

Toiminnallisena menetelmänä pienryhmässä oli kuvallinen ilmaisu. Taiteellisten kokemusten intensiivisyys ja lumous virittävät lapsen toiminnallisuuden ja tempaavat mukaansa. Taiteessa lapsen on mahdollista kokea mielikuvitusmaailma, jossa kaikki on mahdollista ja leikisti totta. Lapsi nauttii taiteesta, taidoista ja ilmaisusta sekä tehdessään yksin että osallistuessaan tuotoksiin yhdessä muiden kanssa. Taiteellisen kokemisen ja tekemisen kautta lapsi kehittyy yksilönä ja ryhmän jäsenenä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 23-24.) Ensimmäisellä kerralla toteutettu ryhmämaalaus oli onnistunut ja se tuki lasten ryhmäytymistä, koska lapset saivat hyvän kokemuksen ryhmässä yhdessä tehdystä työstä. Ryhmämaalaus oli ikätasolle sopiva ja lapset kokivat sen mielekkääksi ja helpoksi, samalla he harjoittelivat tilankäyttöä yhdessä ryhmänä ja ottivat toisensa huomioon, kuitenkin luovuuttaan käyttäen.

Toisella kerralla toteutettu sateenkaarikalasormimaalaus oli lapsen itse tehtäväksi työksi hienon haasteellinen, mutta pienryhmätyöskentelyyn se mielestäni sopi, koska samalla lapset opettelivat vuoronodottamista, eikä pienessä ryhmässä mene liikaa aikaa odottamiseen tämän ikäiselle. Lapset saivat myös kokemuksen siitä, että omalla kädellä saa aikaan monenlaista. Jonkin laista johdatusta kaloihin työskentely olisi ehkä kaivannut, kuten sain palautetta, koska lapset eivät ihan heti hahmottaneet, mitä olemme tekemässä vaikka malli kalasta olikin esillä. Viidennellä kerralla toteutettu sadusta kuva piirustus oli mielestäni hyvin onnistunut, koska lapset ymmärsivät idean lopulta hienosti ja ryhmän yhteiselle sadulle saatiin siihen sopivat kuvat. Piirustushetki oli myös rauhallinen ryhmätuokio, vaikka se olikin piirustuksen kannalta yksilötyöskentelyä. Kuvat kuitenkin käsiteltiin yhteisen sadun kuvina ja siten ne olivat ryhmän yhteinen tuotos.

Oma tavoitteeni oli kehittää itseäni ryhmän ohjaajana. Turjan (2011: 52-53) mukaan lasten näkemysten kuuleminen ja aloitteellisuuden mahdollistaminen auttaa aikuisia näkemään lapset toimijoina sekä tarjoaa peilin kasvattajan omalle toiminnalle ja antaa siitä palautetta. Tuo peili auttaa heitä kehittämään pedagogista toimintaansa ja kehittymään ammatillisesti. Ohjaajana toimin mielestäni tukien lasten osallisuutta, he saivat tuoda omia ajatuksiaan esille ja toteuttaa omaa luovuuttaan. Pysin ohjeistamaan ja neuvomaan lapsia toiminnan aikana mahdollisimman vähän, minkä koin itselleni välillä hieman hankalaksi. Tämän ikäiset lapset kuitenkin helposti unohtavat sen, mitä olemme tekemässä, joten jonkin verran lisäohjeistusta tarvittiin selkeyttämään lapsille toiminnan tavoite. Lapset tulivat huomioiduksi yksilöinä ja ryhmässä, minkä itse koenkin erittäin tärkeänä toiminnassa. Kehuin ja kannustin jokaista lasta työskentelyn aikana sekä ryhmän yhteistä työtä tai tuotosta, jotta lapsilla pysyisi mielessä se, että he toimivat ryhmässä.

Koen myös tärkeäksi sen, että itse ohjaajana annan tarkoituksella vuoron hiljaisemmille, että heidänkin mielipiteensä tulevat esille, koska näin myös lapset oppivat huomioimaan toisensa ryhmässä ja odottamaan omaa vuoroaan. Rainan ja Haapaniemen (2005: 108) mukaan ryhmässä kasvattaja ei voi kuitenkaan koko ajan jakaa huomiota kaikille eikä tasapuolisesti. Lasten onkin hyvä oppia, etteivät he voi aina olla ensimmäisiä. Eräs sosiaalinen taito on oppia odottamaan. Ohjaajalla onkin tärkeä vaikutus tämän ikäisten lasten ryhmäkäytökseen, lapset tarvitsevat ryhmäänsä aikuista johtajaa. Mielestäni onnistuin ohjaajana luomaan ryhmään tarvittua mehenkeä, Pieni Banaaniryhmä kokoontui ja toimi mielellään yhdessä. Yhdessä sovitut säännöt pysyivät myös hyvin mielessä ja pieni muistuttelu vuoronodottamisesta tai paikallaan pysymisestä riitti, kaiken kaikkiaan lapset huomioivat toisensa hyvin.

Omasta mielestäni olen kehittynyt ryhmän ohjaajana, koska olen päässyt kokeilemaan uusia menetelmiä ja havainnoinut niissä asioita, jotka toimivat sekä asioita, jotka eivät toimineet yhtä hyvin. Koen itse, että käytännön kautta opin parhaiten ja tästä pienryhmästä opin monia asioita, jotka auttavat itseäni kehittymään ammatillisesti ja joita voin jatkossa hyödyntää lasten kanssa työskennellessä. Opinnäytetyössä teorian yhdistäminen käytäntöön, on auttanut itseäni havainnoimaan ja pohtimaan aihetta monelta kantilta, mikä on erittäin tärkeää.

Videokuvaus ja sen havainnoiminen oli myös itselleni ensimmäinen kerta ja todella opettavaista katsoa omaa toimintaansa jälkikäteen. Yllätyin siitä, kuinka rauhallisesti ja määrätietoisesti toimin ryhmässä, vaikka oma olo oli varsinkin ryhmän alkutaipaleella melko jännittynyt. Tämä toi itselleni lisää varmuutta ryhmän ohjaajana toimimiseen. Ohjaajana sain lapset osallistumaan hyvin toimintaan, paria poikkeusta lukuun ottamatta. Itsestäni ohjaajana tuntui haasteellinen tilanne, jossa lapsi ei halukaan osallistua (kertoa satua) toimintaan. Lasten tuntemus ja tieto siitä, että turhaan jankuttaminen ei auta, auttoi kuitenkin tilanteessa. Vaikka olin tiedostanut tämän mahdollisuuden jo toimintaa suunnitellessa ja tiesin että menetelmä on lapsille

tuntematon, olisin tietysti ohjaajana toivonut saavani kaikki mukaan toimintaan. Toisaalta pidin myös tärkeänä sitä, että olimme sopineet, ettei kenenkään ole pakko osallistua, jos siltä tuntuu. Onnistuin mielestäni ammatillisesti siinä, ettei oma turhautumiseni tällaisessa tilanteessani välittynyt lapsille tai vaikuttanut toimintaan millään tavalla.

Toimintaa havainnoivalta lastentarhanopettajalta saamani palaute tuki omaa näkemystäni omasta ohjaajuudestani. Toimintani ohjaajana oli tavoitteita, ryhmäytymistä ja osallisuutta, tukevaa. Koen myös, että pienryhmätyöskentelyn kannalta lasten tunteminen ennalta on erittäin tärkeää, koska silloin lasten tyypillisen toiminnan tunnistaminen on helpompaa ja tietää ohjaajana, kuinka paljon voi lapsilta vaatia.

Osallisuuden tikapuita tarkastellessa pienryhmän toiminta yltäisi neljännelle - kuudennelle portaalle eri toiminnoissa, sen mukaan kuinka paljon se on lapsista lähtöisin. Vapaaehtoisuus osallisuuteen lisääntyy neljännellä askelmalla, sillä lasten mielipiteitä kunnioitetaan vaikka aikuiset tekevät päätökset. Lapset voivat siis vapaaehtoisesti osallistua tekemiseen, mutta he eivät voi vaikuttaa siihen. Viidennellä askelmalla aikuiset kysyvät lasten mielipiteitä, mutta tekevät itse päätökset. Lapset ja heidän näkemyksensä huomioidaan ja he myös ymmärtävät prosessin merkityksen. Kuudennella askelmalla lapset otetaan mukaan suunnitteluun ja toteutukseen prosessin jokaisessa vaiheessa, vaikka idea toimintaan tulee aikuiselta. (Hart 1992: 10-12.)

Ryhmämaalaus yltäisi neljännelle tai viidennelle askelmalle, sillä idea maalaukseen tuli aikuiselta, mutta lapset saivat toteuttaa sen haluamallaan tavalla. Lasten mielipiteillä oli suuri merkitys, millaisen maalauksen he tekevät. Ohjaaja ei puuttunut siihen, mitä maalattiin. Lopuksi lapset saivat vielä kertoa tuntemuksistaan ja työstään. Sateenkaarikalasormimaalaus yltäisi ehkä juuri neljännelle tasolle, koska toiminta oli ennalta suunniteltua, mutta lapset toteuttivat sen kuitenkin yksilöllisesti ja heidän omien käsiensä jälki oli työssä vahvasti näkyvissä. Sadusta piirtäminen yltäisi viidennelle tai kuudennelle askelmalle, koska idea oli ohjaajalta lähtöisin, mutta lopputulos täysin lapsista lähtevä. Sadutuksen avulla ylletään kuudennelle askelmalle, kun lapset kertovat sadun ilman aihetta, silloin se on täysin lapsista lähtevää. Tämän ikäiset tarvitsevat kuitenkin vielä ohjaajan tukea, joten mielestäni ei aivan seitsemälle askelmalle yletä. Sadutuksella aiheen kanssa ylletään mielestäni vain viidennelle askelmalle. Mielestäni on mielenkiintoista tarkastella osallisuuden portaita ja havainnoida lasten osallisuutta, sitä kuinka vähän he oikeastaan voivat vaikuttaa tekemiseen. Uskon kuitenkin, että sadutus on menetelmä, jolla voitaisiin yltää myös ylemmille portaille, kun se tulisi lapsille tutummaksi, eivätkä he tarvitsisi enää ohjausta aikuiselta. Myös hieman isompien lasten kanssa osallisuutta voisi helpommin ja nopeammin lisätä, koska he sisäistävät toiminnan tarkoituksen paremmin. Lapset saivat myös antaa palautetta toiminnasta, mikä lisäsi heidän mahdollisuuksiaan tulla kuulluksi.

Opinnäytetyö on varmasti merkityksellisin pienryhmässä mukana olleille lapsille, sillä he saivat toiminnasta osallisuuden ja ryhmässä olemisen kokemuksia sekä uudenlaisia kokemuksia erilaisista menetelmistä. Lapsille Pieni Banaaniryhmä oli selkeästi mukava kokemus, sillä he pitivät toiminnasta ja muistelevat sitä hyvällä. Vaikka opinnäytetyö on merkityksellinen lähinnä siinä mukana olleille lapsille sekä päiväkodille, se toivottavasti herättää ajatuksia pienryhmätöinnin haasteista ja mahdollisuuksista päiväkodissa.

Pienessä ryhmässä lapsi voi toimia lähikehityksen vyöhykkeellä aikuisen tukemana ja aikuisen on helpompi havainnoida ja suunnata lapsen toimintaa. Aikuinen voi paremmin keskittyä yhteen lapseen ja saada kokemuksen, että on oikeasti ehtinyt kohdata ryhmänsä lapsia. Lapsen on kuitenkin opittava toimimaan myös isommissa ryhmissä, se on realiteetti päiväkodin arjessa ja myöhemmin koulumaailmassa. (Mikkola & Nivalainen 2009: 31-33.) Lasten ryhmäytyminen on tärkeää ja myös pienryhmätöimintaan olisi tärkeää panostaa ja kiinnittää enemmän huomiota. Haasteita kuitenkin lisäävät erilaiset aikataulut ja lasten epäsäännölliset poissaolot, että pienryhmän voisi toteuttaa aina samoille lapsille.

Varhaiskasvatuksen kehittämissyksikön VKK-Metron tutkimus lapsen osallisuudesta pääkaupunkiseudun päiväkodeissa tuo esiin myös lasten osallisuuden tärkeyttä ja haasteita. Tutkimuksen mukaan lapsen osallisuuden huomioiminen vaikeutuu lapsiryhmän suurentuessa. Lisäksi oltiin huolestuneita erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeista ja siitä, miten muut lapset jäävät helposti ilman huomiota. Lasten osallisuutta vaikeuttavat myös henkilökunnan vähyys tai epäkäytännölliset tilat. Lasten osallisuuden mahdollistamista pidetään kuitenkin tärkeänä kehityskohteena. Lasten vaikuttamismahdollisuudet vaihtelevat suuresti heitä hoitavien aikuisten määrittelemänä, mikä tulee esille esimerkiksi siinä, millaisen ilmapiirin ryhmän aikuiset onnistuvat lapsiryhmään luomaan. Lapsilla on enemmän mahdollisuuksia osallistua toiminnan arviointiin kuin sen suunnitteluun, varsinkin pedagogisessa toiminnassa (ns. toimintatuokioissa). (Venninen, Leinonen & Ojala 2010: 53-54, 56.)

Tutkimuksen mukaan lapsen osallisuuden tukeminen vaatii aikuiselta keskittymistä neljään osallisuuden kulmakiveen. Ensimmäinen kulmakivi on luoda olosuhteet ja ilmapiiri myönteiseksi osallisuudelle. Toinen kulmakivi on aikuisen ammattitaito kerätä lapsesta eri tavoin tietoa ja päästä sisälle lapsen maailmaan. Kolmas kulmakivi on aikuisen kyky hyödyntää lapsilta saatavaa tietoa pohjaksi yhteiselle toiminnalle. Neljäs osallisuuden kulmakivi on aikuisen taito kehittää osallisuutta tukevia toimintatapoja omassa työssään. (Venninen ym. 2010: 62.) Aikuisen mahdollista kehittää työtään lasten osallisuutta tukeväksi muuttamalla omia toimintamallejaan. Suuret päiväkotiryhmät tuovat haasteita ja siksi lasten jakaminen pienempiin ryhmiin lisää lasten osallistumismahdollisuuksia merkittävästi. Itse olen tämän opinnäytetyö prosessin ja työskentelyni päiväkodissa aikana herännyt huomaamaan näitä lasten osallisuuteen vaikut-

tavia asioita ja pyrin muuttamaan omia työskentelymenetelmiäni enemmän lasten osallisuutta tukeviksi toimintamuodoiksi.

10 Pohdinta

Opinnäytetyön tekeminen on venynyt pidemmäksi projektiksi kuin ikinä kuvittelinkaan. Haasteita on myös ollut matkalla vaikka kuinka paljon. Alkuperäinen suunnitelma oli toteuttaa toiminnot keväällä 2012, mutta päiväkodin tiloissa tapahtunut vesivahinko ja alkanut iso remontti siirsivät toteutuksen aloitusta syksyyn 2012. Itse aloin myös työskennellä ryhmässä, joka omalta osaltaan sekä vaikeutti että helpotti toimintojen pitämistä. Ryhmän toinen lastentarhanopettaja oli lupautunut kuvaamaan toimintaa, joten toimintojen ajankohta piti suunnitella niin että ryhmässä kuitenkin oli tarpeeksi työntekijöitä. Toimintojen pitämistä vaikeuttivat myös lasten ennakkopäivät (vain tietyt päivät viikosta paikalla) sekä työntekijöiden ja lasten sairastumiset. Aluksi odotin ja siirsin toimintakertoja niin, että kaikki lapset olisivat päässeet osallistumaan, mutta koska aikataulut rupesivat menemään tiukoille, pidin toiminnot kun lapsista vähintään kolme neljästä oli paikalla. Jos en olisi työskennellyt ryhmässä, ennalta sovittuina päivinä ryhmää olisi ollut melko mahdotonta pitää.

Toimintakertojen pitämisen haasteellisuus sai itseni tajuamaan sen, kuinka vaikeata lapsien on ylipäätään ryhmäytyä tiettyyn ryhmään saatikka pienryhmään, kun he ovat niin epäsäännöllisesti samaan aikaan paikalla. Ryhmäytyminen vie aikaa. Lapsilla on nykyisin paljon ennakkopäiviä eli he ovat vain joitakin päiviä viikosta paikalla, eivätkä yleensä mitään tiettyjä päiviä viikossa. Kuitenkin ryhmäytyminen päiväkodissa on erittäin tärkeää, jotta lapsi oppii toimimaan sosiaalisesti toisten kanssa sekä ryhmätaitoja. Pienryhmissä toimiminen mahdollistaa vielä enemmän lasten yksilöllisen huomioimisen ja ryhmäytymisen tukemisen. Ryhmän kasvatustajilla on iso työ saada koko päiväkotiryhmä ryhmätettyä aluksi suurryhmäksi, varsinkin syksyisin kun uusia lapsia on enemmän. Tämän jälkeen on helpompaa siirtyä pienryhmätöimintaan, kun lapset osaavat toimia toistensa kanssa ryhmässä. Kaikilla lapsilla, kun ei päiväkotiin tullessaan ole mitään kokemusta ryhmässä olemisesta ja toimimisesta.

Ryhmä on lapsille tärkeä ja jotakin johon he kuuluvat suuren osan päivästänsä ollessaan päiväkodissa. Olen iloinen siitä, kuinka tärkeä juttu Pieni Banaaniryhmä oli sen jäsenille. Lapset nauttivat ryhmässä olosta ja odottivat seuraavaa ryhmäkertaa innoissaan. Kertaakaan ei kuukaan lapsista ollut ryhmään tuloa vastaan. He olivat ylpeitä omasta pienestä ryhmästään, joka oli vain heidän oma juttunsa. Lapsilta saatu suora palaute onkin mielestäni parasta ja kertoo totuuden tavoitteiden toteutumisesta kaikkein yksinkertaisimmin. Lapset ovat rehellisiä ja sanovat asiat niin kuin ne heidän mielestään ovat, he eivät vielä osaa esittää mitään. Pieni

Banaaniryhmä antoi itselleni kasvattajana myös hyvän kokemuksen siitä, kuinka pienessä ryhmässä pystyy huomioimaan kaikki lapset yksilöllisesti.

Ammatillisesti toimiminen, vastuunottaminen ja kantaminen ovat ohjaajalle tärkeitä ryhmätoiminnassa. Mielestäni ryhmän perustaminen ja sen vetäminen oli erittäin opettavainen kokemus. Samalla se oli myös itselle suuri ponnistus ja kokemus siitä mihin itse pystyn. Lisäksi teorian yhdistäminen käytäntöön toi uusia näkökulmia lasten ryhmäytymisestä ja osallisuudesta, niiden haasteista ja mahdollisuuksista. Ammatillinen kasvu on kuitenkin jatkuvaa ja oman toiminnan havainnoinnin ja palautteen ansiosta voi kehittää itseään. Vastoinikäymisten ja onnistumisten kautta kehittyä ja saa uudenlaisia kokemuksia ja toimintatapoja, joita voi käyttää ammatissaan hyödykseen jatkossa.

Tällaisen pienen kuuden kerran pienryhmän pitämiseen vaadittiin paljon kärsivällisyyttä ja suunnittelua, vaikka se aluksi tuntui ihan helpolta jutulta. Oma joustavuuteni on ainakin kehittynyt tämän opinnäytetyö projektin kautta huomattavasti, kun huomaa ettei voikaan vaikuttaa asioiden kulkuun niin kuin olisi toivonut. Myös lapsilla on sekä huonoja ja hyviä päiviä, joko he osallistuvat mielellään tai sitten eivät halua osallistua ollenkaan. Lapset ovat myös usein energisimmillään aamupäivisin, joten iltapäivällä toteutetut toiminnot olivatkin hieman haasteellisempia. Ylimääräisen toiminnan mahdollistamisessa lapsiryhmän normaaliin arkeen on myös omat haasteensa, kun kaikki ohjattu toiminta on juuri aamupäivällä ja pitää ottaa huomioon myös monta muuta seikkaa.

Koen myös erittäin tärkeänä sen, että olen ollut ryhmässä työntekijänä jo pidemmän aikaa, koska olen havainnoinut lapsia ja tunnen heidän toimintatapansa hyvin. Tällaisen pienryhmän pitäminen voisi olla hyvin haasteellista, jos ei tunne lapsia entuudestaan ollenkaan. Vaatisi alkuun ainakin havainnointikertoja, jotta tutustuisi lapsiin ja lapset luottaisivat ohjaajaan. Lapsiin tutustuminen päiväkodissa voi myös olla haasteellista, jos he ovat vain satunnaisesti paikalla.

Opiskelujen jälkeen työelämään siirtyminen kuitenkin antaa aivan erilaisia näkökulmia päiväkodin arkeen ja varhaiskasvatustyöhön, kuin mitä voi opiskella kirjoista. Opinnäytetyön kautta sain työn ohella kokeilla erilaisia itseäni kiinnostavia menetelmiä, joita en ole aiemmin päässyt käyttämään. Opinnäytetyö antoi mahdollisuuden myös varata aikaa ja huomiota tietyille lapsille ja tehdä siitä vain heidän oma ryhmänsä. Usein pienryhmienkin kokoonpano muuttuu aina hieman. Lisäksi oman toiminnan havainnointi videokuvauksen kautta toi aivan uudenlaista näkemystä omasta toiminnasta ohjaajana sekä lasten toiminnasta ryhmässä. Sain lisää varmuutta omaan ohjaajuuteeni havainnoituani omaa toimintaani ryhmässä videoinnin avulla sekä lastentarhanopettajalta saadun palautteen perusteella.

Mielestäni on tärkeää, että haluaa kehittää itseään ammatillisesti jatkuvasti, jotta ei juutu tiettyihin toimintatapoihin tai -malleihin, vaan näkee uusia mahdollisuuksia. Varhaiskasvatus-työssä tarvitaan herkkiä tuntosarvia, jotta voidaan huomata asioita ja puuttua niihin sekä kehittää toimintaa. Toiminnan tulee mielestäni olla myös lapsista lähtöisin, joten erilaisten herkkyyksien tunnistaminen on tärkeää. Silloin pitää saduttaa, kun lapset ovat kiinnostuneita saduista ja kertovat niitä mielellään. On tärkeää, että lapset saavat paljon osallisuuden kokemuksia ja sen mukana lisää itsevarmuutta toimimiseen ryhmässä.

Opinnäytetyö ja sen tekeminen oli kaiken kaikkiaan erittäin opettavainen kokemus, joka antoi itselleni paljon. Alkuvaikeuksien jälkeen koen erittäin hyväksi asiaksi, etten luovuttanut tämän opinnäytetyö aiheen kanssa vaan vein suunnitelmani loppuun asti. Vaikka se vaatikin enemmän suunnittelua, joustoa ja sinnikkyyttä, niin koen kuitenkin että lopputulos on niin onnistunut kuin se voisi olla tällaisessa ryhmässä tehtynä.

Lähteet

Aaltonen, R., Lehtinen, T., Leppänen, K., Peltonen, T., Tarvo, M-T., Tuunainen, P., Viherä-Toivonen, A. Havainnointi ja pedagoginen tuki 3-5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto 2008.

Arjen ylistys. Järvenpään varhaiskasvatussuunnitelma. 2006.

<http://www.jarvenpaa.fi/--Varhaiskasvatussuunnitelma--/sivu.tmpl?sivu_id=5263> viitattu 28.4.2013

Eskel, P. & Marttila, M. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Marjanen, P., Marttila, M. ja Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Bookwell Oy, Juva 2013.

Finlex. 19.1.1973/36 Laki lasten päivähoidosta

<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>> viitattu 1.3.2012

Haapamäki, J. Toim. Kaipio, K., Haapamäki, J., Keskinen, S., Uusitalo, I & Kuoksa, M. Yhteisö kasvattaa. Tammer-paino OY, Tampere 2000.

Hart, Roger. Children's Participation. From Tokenism to Citizenship. UNICEF International Child Development Centre. Florence, Italy 1992.

<http://web.gc.cuny.edu/che/cerg/documents/childrens_participation.pdf> viitattu 1.3.2012

Hellström, M. Sata sanaa kasvatuksesta. WS Bookwell Oy, Juva 2010.

Hiekkataipale, A. & Kervola-Janatuinen, S. Kallionen 2003. TOI HAHMO Ay.

<<http://www.kolumbus.fi/hahmo/4vuotias.html>> viitattu 17.3.2013

Himberg, L. & Jauhiainen, R. Suhteita. Minä, me ja muut. WSOY, Porvoo 1998.

Hämäläinen, J. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kopijyvä, Kuopio 2006.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. WS Bookwell Oy, Juva 2001.

Jarasto, P. & Sinervo, N. Elämää varten. Alle kouluikäisen lapsen maailma. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 2000.

Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Kariston Kirjapaino Oy, Hämeenlinna 2009.

Karlsson, L. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu 2005.

Kauppila, R. A. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Bookwell Oy, Juva 2011.

Kopakkala, A. Porukka, jengi, tiimi. Ryhädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Edita Prima Oy, Helsinki 2011.

Kuokkala, H. Kasvatus ja varhaiskasvatus. Häkkä, A., Kuokkanen, H. & Virolainen, A. (toim.) Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana. Edita Prima, Helsinki 2006.

Kupila, P. Arvioidaan yhdessä. Tammer-Paino Oy, Tampere 2004.

Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. WSOYpro Oy, Helsinki 2011.

Laine, K. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkoissa. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu 2005.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Offset Oy, Saarijärvi 2009.

Neitola, M. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Marjanen, P., Marttila, M. ja Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Bookwell Oy, Juva 2013.

Pennington, Donald C. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Tammer Paino, Helsinki 2005.

Raina, L. & Haapaniemi, R. Yksilöt yhdessä. Kasvatus ja persoonan laatu. AS Pakett kirjapaino, Tallinna 2005.

Rasku- Puttonen, H., Karila, K., Alasuutari, M. & Nummenmaa, A- R. Kasvatusvuorovaikutus. Gummerus Kirjapaino OY, Vaajakoski 2006.

Ruoppila, I. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Toim. Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P. ja Ojala, M. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 1999.

Salmivalli, C. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu 2005.

Silvonen, J. 2004. Lähikehityksen vyöhykkeellä? Toim. Mietola, R. & Outila, H. Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, Helsinki 2003.
<http://lacanseminaari.files.wordpress.com/2012/02/ktp-2003_js.pdf> viitattu 11.5.2013

Turja, L. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. PS-kustannus, Juva 2011.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Stakes. Gummerus Kirjapaino Oy, Saarijärvi 2005.
<<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>> viitattu 1.3.2012

Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. "Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi" Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Tutkimusraportti. VKK-Metro Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. Työpapereita 2010:3

Vilkka, H. & Airaksinen, T. Toiminnallinen opinnäytetyö. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 2004.

Kuvat

Kuva 1 Ryhmämaalaus	26
Kuva 2 Sateenkaarikalasormimaalaus	30
Kuva 3 Sadusta kuva. Vettä ja virtahevon koti, perhonen ja kukka, aurinko on taivaalla. .	35
Kuva 4 Sadusta kuva. Virtahevon koti ja rosvojen päämaja, krokotiilit vartioi ja vieressä vesi, jossa virtahepo oli.	36
Kuva 5 Sadusta kuva. Eläimen metsästäjän auto, se ampui tykillä, apinat asustaa ylhäällä ja aurinko.	36

Liitteet

Liite 1 Haastattelurunko

Kuinka ohjaaja huomioi kaikki lapset ja koko ryhmän?

Kuinka ohjaaja saa lapset osallistumaan toimintaan?

Kuinka ohjaaja tukee lasten osallisuutta ja ryhmäytymistä?

Muuta?

Liite 2 Kirje vanhemmille

Hei Vanhemmat!

Olen Jenni Wulff, opiskelen sosiaaliaalaa (sosionomi AMK) Laurea-ammattikorkeakoulussa Tikkurilassa. Tutkinnon puitteissa saan myös lastentarhanopettajan pätevyyden. Olen tekemässä toiminnallista opinnäytetyötä tässä päiväkodissa. Toiminta koostuu kuudesta pienryhmätuokiosta, joihin sisältyy sadutusta, kädentöitä sekä liikuntaa. Toimintaan osallistuu neljä lasta. Toiminnan tavoitteena on luoda lapsia osallistava ja ryhmäyttävä pienryhmä.

Pyydänkin teiltä hyvät vanhemmat lapsellenne lupaa osallistua pienryhmään. Toiminta videokuvataan, jotta oman toiminnan arvioiminen olisi helpompaa. Lasten työt ja tuotokset myös kuvataan ja ne tulevat osaksi opinnäytetyötä. Antaessanne luvan toimintaan osallistumiseen, annatte siis myös luvan kuvaamiselle. Lapsen nimeä tai muuta tunnistavaa tekijää ei tule esille opinnäytetyöhön. Videomateriaali hävitetään asianmukaisesti, kun opinnäytetyö on valmis.

Annan lapselleni luvan osallistua pienryhmätoimintaan / Lapseni ei osallistu pienryhmätoimintaan (ympyröi)

Lapsen nimi

Vanhemman allekirjoitus ja nimenselvennys